



RIDECTEI

Ampliando Fronteras de la

PEDAGOGÍA

ISBN: 978-1-945570-96-4

MADRID © 2019

© 2019

Título original

EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. Ridectei 2019

Libro de investigación arbitrado: examen de pares académicos iberoamericanos

Deriva del Simposio Internacional de Educación RIDECTEI 2019

Varios Autores

ISBN **978-1-945570-96-4**

Primera Edición, Junio de 2019

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), Capítulo Estados Unidos

En coedición Editorial Redipe – Universidad Complutense de Madrid – Universidad Autónoma de Madrid (2019)

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editores: Julio César Arboleda Aparicio, Manuel Joaquín Salamanca López, Agustín de La Herrán Gascón

Consejo Editorial

Agustín de La Herrán Gascón, Facultad de Educación Universidad Autónoma de Madrid

Manuel Joaquín Salamanca López, Facultad de Geografía e Historia, Coordinador del Máster en Patrimonio Histórico Escrito, Coordinador Gestor del Campus Virtual Universidad Complutense de Madrid

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección Redipe.

CONTENIDO

PRÓLOGO	7
RESEÑA	8
1.FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA: NO SÓLO ROMPIENDO MOLDES Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.....	10
2. EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL FILÓSOFO (Y DEL PEDAGOGO): UN ENFOQUE RADICAL Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.....	24
3.EDUCACIÓN PRENATAL: UNA ESPERANZA PARA EL FUTURO Carmen Carballo Basadre Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP) España	44
4. LA PEDAGOGÍA NO ES LA FILOSOFÍA Y LA FILOSOFÍA NO ES LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel Touriñán L.	78
5. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRENATAL EN IBEROAMÉRICA Manuel Hurtado Fernández, Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP), España	187
6. EL FUTURO DE LA ÉTICA - ENSAYOS SOBRE LA COMPLEJIDAD EN SU NUEVA CONJECTURA - DOS PERSPECTIVAS Carlos Roberto Sabbi, Universidad de <i>Caxias do Sul, Brasil</i> Agustín de la Herrán Gascón, UAM.	211
7. ENFOQUES Y MODELOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UN PRIMER ACERCAMIENTO PARA LA DISCUSIÓN Diego Fernando Villamizar Gómez, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia	241
8. INTERPRETACIÓN SIMBOLICA DE LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO EN EL EJERCICIO DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR M ^a Ángeles Alegre del Rey, Universidad Complutense de Madrid.....	259
9. DISEÑANDO PUENTES PARA ALCANZAR EL RASCACIELOS DE LA EDUCACIÓN COMPLEJA, PERTINENTE Y EVOLUTIVA Iván Lacaci, Universidad Autónoma de Madrid	272
10. LA ESCUELA CON MAYÚSCULA. Re-conocer-Re-conocernos	

Napoleón Murcia Peña, Universidad de Caldas, Colombi	277
11. INTERCAMBIO CIENTÍFICO ENTRE EDUCADORES DE LATINOAMÉRICA	
MSc. Daraisy Hernández Martínez, <i>Universidad Agraria de La Habana</i>	293
12. CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS. EXPERIENCIAS, BUENAS PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EN LA ACTUALIDAD	
Vilma Ramos Villena - Universidad de Matanzas	310
13. DIAGNÓSTICO DE LA RELACIÓN DEL TALENTO Y LOS INTERESES PROFESIONALES EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	
Marbelis Palenzuela Trujillo, Midiala Pino Reyes, Daraisy Hernández Martínez, Naima de Armas Machado, Universidad Agraria de la Habana	330
14. ECUACIONES DIFERENCIALES BASADA EN TIC	
Olga Lucy Rincón Leal, Mawency Vergel Ortega, Jaime Fernando Rincón Leal Universidad Francisco de Paula Santander- Cúcuta- Colombia	358
15. EDUCACIÓN PARA LA MUERTE: IMAGINARIOS SOCIALES DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO EN COLOMBIA. UN ESTUDIO BIOGRÁFICO- NARRATIVO	
Juliana Jaramillo Pabón, Fundación Universitaria Navarra- Uninavarra.	367
16. EDUCACIÓN VERSUS EMANCIPACIÓN ¿UN RELATO EDUCATIVO LIBERADOR ES POSIBLE?	
Ana Hernández Espino, Universidad Nacional de Entre Ríos- Universidad del Trabajo de Uruguay	415
17. PINTURA, LITERATURA Y CINE. LA LITERATURA COMPARADA COMO PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA TRANSVERSALIDAD: <i>UN PERRO ANDALUZ Y FLIPPED CLASSROOM</i> "	
Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado UCM.	425
18. ESTUDIO HISTÓRICO DE LAS LEYES EDUCATIVAS: APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA INNOVACIÓN	
Gloria Priego-de-Montiano, Universidad de Córdoba (España).	449
19. IMPLICACIONES FILOSÓFICAS DE LOS USOS LÉXICO-MEDIÁTICOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN PEREIRA-COLOMBIA: EXPLORACIONES PARA UNA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA. USOS LÉXICO-MEDIÁTICOS Y CONCEPCIONES DE MUNDO	
Leandro Arbey Giraldo Henao, Universidad Tecnológica de Pereira.	469

20. INFLUENCIA EN EL RAZONAMIENTO EN CIENCIAS Y EN MATEMÁTICAS DE LAS VARIABLES COMPRENSIÓN LECTORA Y FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. ESTUDIO COMPARATIVO. Juan Carlos Sánchez Huete - Gregorio Pérez Bonet- Antonio Rodríguez López- Marta Martín Nieto (Grupo Investigación PENLAB, CES Don Bosco-UCM.	506
21. INTEGRACIÓN DE LAS ARTES EN LA INFANCIA PREESCOLAR Alexis Aroche Carvajal Universidad Agraria de La Habana	524
22. LA EDUCACIÓN ARTISTICA: UN PUENTE HACIA LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Mariel Guadalupe Glökner, Arte Nuevo Instituto Educativo con Orientación Musical Localidad Rio Tercero, Argentina.	542
23. LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Yarisleidy Bravo Scull- Cuba	566
24. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE, LA PLATAFORMA EDMODO Y LA METODOLOGÍA DE AULA INVERTIDA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE ESTUDIANTES DE INGLÉS Y FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO, COLOMBIA Neira Loaiza Villalba- Jacqueline García Botero , Margarita Alexandra Botero Restrepo, Universidad del Quindío Colombia.	580
25. PERFIL DOCENTE, BIENESTAR Y COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA LA MEJORA, CALIDAD E INNOVACIÓN DE LA ESCUELA Ana María Ávila Muñoz, Universidad Autónoma de Madrid.	607
26. PRÁCTICA EN CONTEXTO: UNA ESTRATEGIA DE ABP PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE TECNOLOGÍA EN QUÍMICA INDUSTRIAL Y DE LABORATORIO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Alba N. Ardila A. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.....	630
27. PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA NA ATENÇÃO ÀS NECESSIDADES BÁSICAS DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PRIMÁRIA NO RURAL DA PROVÍNCIA DO UÍGE-ANGOLA Isabel Alvarez Horta, Carlos Beltrán Pazo, Instituto Superior de Ciências da Educação. Uíge-Angola	654
28. PROTOCOLOS DE ARTICULACIÓN DEL SERVICIO DESDE EMPODERA AL RESTO DE LOS MÓDULOS EN LOS CADEPS Miguel Ángel Córdova Solís, Universidad Continental, Perú.	687
29. REFLEXIONES PREVIAS A PROPÓSITO DE LA UTOPIA, LA NECESIDAD DE HACER MEMORIA Y LA TRAGEDIA COLOMBIANA Eusebio Avendaño Avendaño, Universidad Pedagógica Nacional y CINDE	701

30. IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL SINÚ, EN LA CIUDAD DE MONTERÍA, COLOMBIA Nelson Figueroa Mendoza, Universidad del Sinú - Elías Bechara Zainúm.	720
31. REALIDAD ACTUAL DE LA PRAXIS PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA LENGUA CASTELLANA EN EDUCACIÓN MEDIA. Desde la responsabilidad social y la cultura ciudadana Romel Ramón, González Díaz, Universidad del Sinú.....	747
32. LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL CON MODALIDAD A DISTANCIA Diana Clemencia Sánchez Giraldo· Universidad Católica de manizales.....	774
33. MODELO DE ESCUELAS GENERATIVAS. Aplicación en San Luis, Argentina Alberto José Rodríguez Saá, Gobernador de la Provincia de San Luis María Paulina Calderón· Ministra de Educación de la Provincia de San Luis Argentina	784

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con la **Universidad Complutense de Madrid** y **Universidad Autónoma de Madrid**, constituye una selección de capítulos de libro, derivados de procesos investigativos que participaron en el V ***Simposio Internacional Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación***, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con Universidad Complutense de Madrid y Universidad Autónoma de Madrid, y desarrollado en las instalaciones de esta última, en Madrid, los días 23 y 24 de mayo de 2019, respectivamente.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Julio César Arboleda, PhD D

Director Redipe

direccion@redipe.org

RESEÑA

SIMPOSIO RIDECTEI 2019

<https://redipe.org/eventos/simposio-madrid-2019/>

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores, directivos y otros agentes educativos y organizacionales que indaguen y participen activamente en la generación de espacios más humanos para la vida desde los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la innovación y otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos en referencia.

Coordinadores científicos:

Agustín De La Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid

Manuel Joaquín Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid

Comité científico

Agustín De La Herrán Garzón, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

Coordinador científico del evento

Manuel Joaquín Salamanca López, Facultad de Geografía e Historia- Coordinador del Máster en Patrimonio Histórico Escrito

Coordinador Gestor del Campus Virtual

Pablo Rodríguez Herrero, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

Dolores Izuzuiza Gasset, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

Juan Carlos Sánchez Huete, CES Don Bosco, Universidad Complutense de Madrid (España).

Pablo García Sempere, Universidad de Granada (España).

Pablo Tejada, Universidad de Granada (España).

María del Carmen Lara Nieto, Facultad de Filosofía, Universidad de Granada (España).

Carolina Sousa, Universidad de Algarve (Portugal).

Juan Antonio Núñez Cortés, UAM. Coordinador Mesa redonda sobre escritura Académica

Ridectei- Redipe

Karla Lariza Parra, Universidad Autónoma de Baja California

Juan Fidel Cornejo Álvarez, Universidad de Guadalajara- México

Carlos Fernando Latorre Barragán, Asesor/ consultor- Redipe Colombia

Carlos Arboleda, Investigador Southern Connecticut State University (USA)

Pedro Ortega Ruiz, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad (Ripal)

José Manuel Touriñán, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica

María Emanuel Almeida, Centro de Estudios de las Migraciones y Relaciones Interculturales de la Universidad Abierta, Portugal.

Julio César Arboleda, Dirección científica Redipe

1-

FORMACIÓN RADICAL E INCLUSIVA: NO SÓLO ROMPIENDO MOLDES

Agustín de la Herrán Gascón¹
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El objetivo de este escrito es sintetizar el significado y algunas contribuciones del paradigma pedagógico radical e inclusivo. Desde este enfoque, la educación y la vida humana quedan múltiplemente redefinidas. La metodología es ensayística, crítica, dialéctica, destructiva y alternativa. Como algunos de sus resultados, se distinguen fundamentos, críticas, insuficiencias, errores y alternativas de nuestra educación, que normalmente no se aperciben con la mirada convencional. Esas divergencias y contribuciones lo son de teoría de la formación o de la educación, es decir, de conciencia o visión sobre la práctica. El enfoque radical e inclusivo no es una Pedagogía alternativa, sino una alternativa para la Pedagogía, basada en un cambio radical del observador y lo observado, orientado a una mayor complejidad y conciencia personal y social. No sólo rompe moldes: ofrece aperturas descriptivas e interpretativas desde un sistema comprensivo más cabal o amplio que el actual, en la medida en que lo incluye.

Palabras claves

Enfoque radical e inclusivo, formación, educación, Pedagogía, conciencia.

¹ Profesor Universidad Autónoma de Madrid. Creador de la Perspectiva Radical e inclusiva de la formación. Miembro Comité de Calidad Redipe. Correo: agustin.delaherran@uam.es
Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=laCCWH0AAAAJ&hl=es>

Abstract

The aim of this paper is to synthesize the meaning and some contributions of the radical and inclusive pedagogical paradigm. From this perspective, education and human life are multiply redefined. The methodology is essayistic, critical, dialectic, destructive and alternative. Like some of its results, fundamentals, criticisms, insufficiencies, errors and alternatives of our education are distinguished, which normally do not appear with the conventional view. These divergences and contributions are from the theory of training or education, that is, of consciousness or vision of the practice. The radical and inclusive approach is not an alternative Pedagogy, but an alternative for Pedagogy, based on a radical change of the observer and the observed, oriented towards greater complexity and personal and social awareness. Not only breaks molds: it offers descriptive and interpretative openings from a more comprehensive system than the current, insofar as it includes it.

Key words

Radical and inclusive approach, training, education, pedagogy, awareness

I. INTRODUCCIÓN

1. Unas observaciones, a modo de introducción

El “Hagakure” fue un breviario escrito por Tsunetomo, entre los años 1710 y 1717. Significa ‘oculto en las hojas’. Describe por primera vez la vía del *bushido*, el *do* (camino de conciencia) del guerrero samurái. Esta vía conduce a la nobleza y a la aceptación de la propia muerte. Es un enfoque formativo aparentemente alejado de nuestra educación.

En su texto puede leerse: “Cuando el agua sube, el barco también”. Significa que, “frente a las dificultades, las facultades se agudizan”. Otra interpretación próxima y pedagógica es la siguiente: el agua es como la educación, y el barco, lo que el ser humano ha construido, logrado y llegado a ser como resultado de su evolución. Si la educación se eleva, todo mejora. Si decrece, todo empeora.

De la educación depende todo, incluidos cada uno de nosotros y nuestra sociedad. Como decía Kant, el ser humano es lo que la educación hace de él. Por tanto, es la educación la que nos hace ser plenamente humanos, “la que nos edifica”, como diría Julio Arboleda. Se evoluciona por la educación. Su sentido en complejidad y conciencia puede reconocerse. La involución no existe -es aparente-, sólo se evoluciona.

Además, la educación es como un árbol, que sólo se identifica con lo que se percibe, con su porción sobresalida. Este enfoque somero y confundido va acompañado de excesos y carencias: se cargan las tintas en la superficie y las raíces ni se ven, ni se piensa que existan. Es más, se excluyen del entendimiento y del discurso social y científico. Se colige de este diagnóstico pedagógico que la educación pudiera estar ‘radicalmente equivocada’.

La educación es como un árbol. Sólo se identifica con lo que se ve. Este acto sustrae sus raíces del entendimiento. Es como confundir el océano con su oleaje, la Luna con su cara cercana. Es así como normalmente se entiende la educación. Si lo que observamos, que es sólo lo externo, se interpreta como el todo o como lo cierto, todo lo que se haga a partir de ello estará mal, aunque no lo parezca.

Este sesgo generalizado ha motivado un enfoque de la educación consciente de sus raíces e incluyente de lo habitual. Se ha denominado “radical e inclusivo”.

Desde esta perspectiva, que pudiera ser un verdadero paradigma, se deducen algunas insuficiencias y errores desapercibidos de la educación convencional, hasta el punto de no formar parte del discurso de los organismos internacionales que determinan la

educación (Unión Europea, UNESCO, OCDE y OEI), ni de las leyes y sistemas educativos convencionales.

2. Otras observaciones radicales, un corolario y una duda

Con el potencial de la educación, ¿qué se ha conseguido? Socialmente, positividad y negatividad distribuidas con un desequilibrio objetivo: grandes avances científicos, tecnológicos y sociales, pero sólo para el disfrute de una parte de la humanidad; cifras de pobreza e injusticia vergonzantes; la destrucción del 70% de la biodiversidad, etc. Simplificando, sociedades polarizadas, bien a la supervivencia, bien al entretenimiento. Es verosímil admitir que entre lo social y lo personal hay un isomorfismo, una relación de respectividad, de mutua retroalimentación. Si esta vinculación se admite, ¿qué hechos interiores podrían subyacer a aquellas vicisitudes? Aunque por definición son más difíciles de definir, expresamos algunos posibles:

- la mayoría de los seres humanos viven condicionados por su ego (Siddhartha Gautama); como de otra manera decía Saramago: “Está por nacer el primer humano desprovisto de esa segunda piel que llamamos egoísmo”.
- casi nadie es consciente de su predominante ignorancia (Confucio, Sócrates);
- la mayor parte de seres humanos viven ‘dormidos’, en cuanto a conciencia se refiere (James, Jung, Martí, Teilhard de Chardin, Krishnamurti, Caballero, Osho...);
- muchos adultos no maduran, de modo que su comportamiento responde a patrones adolescentes o infantiles (Rojas, De la Herrán);
- la estulticia, el borreguismo (Zhuang zi, Séneca, Erasmo de Rotterdam) y la estupidez (Einstein) forman parte del fenómeno humano;
- casi nadie es consciente de su razón se desarrolla desde una discapacidad intelectual inherente al ser humano inconsciente, y que se traduce, además de en lo dicho, en dualidad, parcialidad, razón fragmentaria, sesgo, codicia, etc.
- se fallece normalmente de adulto-a, sin haber probado una gota de autoconocimiento, sin saber cuál su nuestra naturaleza esencial, etc.

El corolario pedagógico es evidente: el desequilibrio social, el egocentrismo humano, la ignorancia de la ignorancia, la existencia inconsciente, la inmadurez generalizada de la humanidad, la estupidez humana, la discapacidad intelectual general, el autoconocimiento... ¿no tendrían algo que ver con nuestra educación?

Veamos la cuestión desde el otro lado. Si nuestra educación fuese válida, fiable y plena, quienes alcanzasen los mayores grados académicos (doctores-as) serían seres extraordinarios, lúcidos, sabios y conscientes. ¿Es así? O no siempre lo son, o sólo lo son en el plano del saber o, si lo son, puede no deberse a su educación.

3. Deducción hipotética

Una primera deducción se refiere a la posible invalidez de la educación, desde lo que se entiende por ella. El ser humano tiene mucho potencial de mejora formativa. Pero esta posibilidad no será viable, si lo que se entiende por educación es incompleto o está equivocado. Al ignorarse este hecho posible, se producen excesos, desatenciones, insuficiencias, errores y desequilibrios pedagógicos a los que ya nos hemos acostumbrado. Por eso, ni se perciben, ni se cuestionan.

La educación plena no se comprende. No hemos llegado al fondo del pozo, ni recogido una sola gota de educación de primera división.

El problema de la educación y de la Pedagogía es de teoría, o sea, de visión o de razón. Secundariamente, es de acción reflexiva. El enfoque predominante es sólo externo: prioriza la práctica, la reflexión, la acción educativa..., que son efectos y no causas primeras. Con ellas la formación plena no es posible. No lo sería en ninguna profesión.

II. OTROS RETOS EDUCATIVOS RADICALES

El “enfoque radical e inclusivo de la formación” parte de que la percepción de nuestra educación es superficial y parcial. Desde estas coordenadas, observamos, además, otros

retos educativos radicales, conceptualizados como fundamentos equivocados y desapercibidos de nuestra educación:

1. Contextuales:

Se insiste en que estamos en la 'sociedad del conocimiento', y no es cierto: estamos, bien en la sociedad de la ignorancia, donde el conocimiento no se desea, bien en la sociedad del egocentrismo, de la inmadurez o del conocimiento sesgado por los egos personales o colectivos (*ismos*).

Por eso, la referencia es el desarrollo económico y no la posible evolución humana o una vida en un estado más consciente.

2. Desenfoques:

Nuestra tradición educativa, basada en el saber, se entronca en Sócrates. Se ha excluido otra tradición basada en el no saber y la conciencia (Lao zi, Siddhartha Gautama). Una tiene lo que le falta a la otra. La síntesis es la opción más completa, *a priori*.

La formación no sólo se refiere a la enseñanza formal de alumnos y profesores, sino a la educación de todo ser humano en todas sus modalidades, pero empezando por la propia.

Estudiar la formación y las buenas prácticas es interesante. Pero tomar conciencia de la deformación y las malas prácticas educativas es más útil, por ser un fenómeno mucho más extendido, aunque desapercibido. Por ejemplo, ningún sistema educativo sólo educa, por su posible condicionamiento económico, ideológico, religioso, nacional, racial, de clase, sexual, cultural... porque "estamos condicionados", como decía Krishnamurti. Lo normal es que, mientras educan, adoctrinen.

Las reformas educativas están mal enfocadas. Sólo tienen por objeto los sistemas educativos formales. Lo que más urge reformar educativamente no son los sistemas educativos, sino la sociedad. ¿De qué sirve mantener la tesis de la educación como tarea compartida, si familia, escuela, medios de comunicación, poderes fácticos, etc. no inician una «reforma educativa» desde sí mismos? Por esto, las reformas educativas dejan siempre por hacer la reforma de la educación. Educación es conciencia, y es cada conciencia el destino de cualquier reforma educativa. Por eso ha de alcanzar a todas las personas y sistemas sociales, y tener un alcance universal y singular a la vez, e incluso planificarse a medio y largo plazo. No tiene sentido formativo que, en un contexto planetario de Tierra rota, amurallada por dentro, sin identidad ni sentido común, no se anhele, por ejemplo, la progresiva unidad del ser humano. Este afán no existe, ni está entre los fines de la educación.

3. Desatenciones:

¿Cómo es posible imaginar una educación que no incluya factores como el egocentrismo humano, la conciencia, la muerte-finitud, la humanidad, el autoconocimiento, el amor, la duda, la unidad con la naturaleza, la meditación...?

Su sentido es la inclusión educativa y curricular. Piénsese que hace 50 años la educación ambiental, para la paz, para la salud, vial, etc., tampoco integraban la educación. Hoy no se concibe sin ellas, por un efecto de complejidad-conciencia debido a la propia educación.

4. Excesos:

Se confunde calidad educativa con aprendizaje de varios idiomas y enseñanza multilingüe, que, además de ser injusta –los países angloparlantes no tienen la necesidad-, educa poco y es una forma de violencia. Es previsible que la tecnología de la interpretación simultánea evite en un futuro cercano esta absurdidad obligatoria.

Se confunde educación (apertura, salida de la caverna) con adoctrinamiento (programación mental cavernas ideológicas, religiosas, nacionalistas, culturales...), y se aprovecha toda infraestructura para su desarrollo. Según los entornos, el condicionamiento puede ser muy intenso. Nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento.

5. Insuficiencias:

Se promueve una formación, una innovación educativa y un cambio centrados en la acción educativa y las TIC. Es completamente necesario, pero insuficiente a la vez.

Toda la educación se apoya en el aprendizaje. A través del aprendizaje no se llega a la educación plena. 'Aprender' es adquirir conocimientos, significados. Además, es preciso perder, soltar, eliminar, como ocurre en el proceso de la nutrición o de la renovación celular. Crecer va asociado a perder condicionamientos y lastres provenientes del ego personal y colectivo. Además, no hay plenitud educativa sin autoconocimiento, vacío consciente, nada y no nada.

Al centrarse sólo en el aprender y en el saber –por ser nuestra educación herencia de Sócrates-, nuestra educación no ayuda a despertar a un estado más consciente: deja a los educandos narcotizados y a medio educar. ¿Se entendería que en un hospital se dejase a los pacientes a medio curar o en un juicio a medio defender a los ciudadanos? El despertar a un estado consciente debería ser el fin crucial de la educación. Los fines de la educación no se acercan a esto, y los teóricos de la educación y la enseñanza no se interesan apenas por eso, porque en sus categorías epistemológicas no cabe, porque no ocupa lugar.

Toda la educación se articula en sistemas educativos nacionales, mientras la humanidad languidece. Los grandes pedagogos de la historia han tenido a la humanidad como referente. ¿Cómo es posible hablar de educación sin que la humanidad se sienta o se construya para ella, porque ni siquiera aparece en los currículos?

Hay unanimidad en la intención de 'educar para la vida'. Pero, ¿qué sentido tiene esto, en la medida en que la vida humana y personal es, en general, un desastre interior y exterior? Lo único que tiene sentido es 'educar para cambiar la vida' radicalmente, desde sí. O sea, 'educar para una vida más consciente'. Una Pedagogía de la conciencia o para vivir en un estado consciente nunca pretendería educar para la vida. Además, este cambio del cambio requeriría la inclusión de la conciencia de muerte y de finitud como una parte básica de la vida consciente. De hecho, la vida existe por la muerte, que la define, y a la inversa. Por eso, al hablar de vida se ha de educar para la muerte con naturalidad y conciencia.

El currículo o plan de intenciones educativas para cada etapa educativa formal se organiza en dos ejes de contenidos: materias y temas transversales, demandados socialmente. Al ser bidimensional, es plano, carece de profundidad. Excluye un eventual eje Z, compuesto por 'temas radicales', con estas características diferenciales: estar asociados a una educación de la conciencia, ser necesidades educativas no demandadas; estar fuera del discurso de las organizaciones internacionales de educación y los sistemas educativos; no ser extraños a los maestros más conscientes; no depender de contextos ni épocas, y ser esenciales para la formación. Algunos son: el ego humano, la conciencia humana, el autoconocimiento, la muerte, la humanidad, la ignorancia, el egocentrismo, la inmadurez, la estulticia, la somnolencia (en cuanto a conciencia se refiere), las discapacidades normales -de todos- no reconocidas, la educación prenatal, el amor, la meditación, etc.

Se asume que la etapa educativa más relevante es la infantil, de los 0 a los 6 años de edad. Hoy hay suficientes evidencias científicas para incluir como periodo estrella al prenatal, junto a las demás estrellas. La educación y la Pedagogía prenatales sí requieren una reforma profunda de la educación.

Hoy la investigación educativa se identifica con la empírica, bien cuantitativa o cualitativa. La ciencia y los objetos de estudio de la Pedagogía precisan, además, investigación

hermenéutica, reflexiva, ensayística y creativa. De otro modo, la Pedagogía no cumplirá su función. No se debe olvidar que tan importantes son las aperturas como las respuestas. Se trata de valorar productos valiosos de conciencia, no sólo los que se entienden científicamente bien contruidos. No es infrecuente construir artículos científicos sin un gramo de reflexión ni de conciencia. La clave es la ciencia y la investigación desarrolladas en un estado consciente, y eso es un efecto de la formación radical e inclusiva de los investigadores. El problema formativo son los egos de los investigadores y de los contextos, apegados a inercias con cuyo condicionamiento se identifica lo observado.

6. Algunos errores:

La educación no comienza en el hijo o en el alumno. Por tanto, no puede estar centrada en ellos. El epicentro de la educación es cada conciencia, la educación comienza en cada uno. La educación, o es autoeducación meditativa, o no es educación plena. El alumno o el hijo no son 'el centro' de la educación. Solo son 'un centro', el principal destino de la educación. Si fueran el centro de la educación, el camino formativo más corto sería la línea recta: del educador al educando. Pero en educación el camino más corto nunca es la línea recta: es la línea curva, y pasa por cada uno de nosotros. En línea recta, nunca se llega al final.

Creerlo es como pensar que el Sol sale por el Este y se pone por el Oeste. Es engañarse y descentrar la razón y la formación, poniendo el centro de gravedad en la periferia. El resultado es frágil, inestable. Creer que el alumno –o el hijo- es el centro de la educación está en la base de la mayor parte de errores y fracasos de la educación. Una deducción: en general, los problemas educativos de los hijos y alumnos son efectos de la sociedad adulta e inmadura, que por ello no se ocupa de su propia educación.

Para trazar la línea de la educación, el compás hay que apoyarlo en cada ego-conciencia y empezar en uno mismo. Esto es aplicable a personas y sistemas sociales, incluidos los educativos. Todos somos educadores y educandos a la vez, desde la fase prenatal hasta

el fin de la vida. Todos los sistemas (personales y sociales) son educativos. Considerar que sólo hay un 'sistema educativo' es un error con dos consecuencias: descualifica a los demás como tales y evita la emergencia de una nueva *paideia* con base en la conciencia.

Un corolario: el proverbio africano 'Para educar a un niño hace falta la tribu entera' es falso. Si la tribu no se ocupa de sí misma y no se destribaliza primero, adoctrinará mientras educa. O sea, condicionará su razón mientras le enseña. Hará como un médico que daña y cura a la vez: un sinsentido. Pues bien, esto es lo que normalmente ocurre - se piensa que en el mejor de los casos-.

La educación normal se apoya en la atención a la diversidad. Es otro error objetivo. La diversidad es sólo una faceta de cualquier ser del universo, no es el ser. El ser humano no sólo es diverso: es idéntico, luego semejante y, sobre todo, es único. Una educación con base en la unicidad -característica de todos los seres del universo- es la opción más objetiva, científica, compleja y consciente.

III. ALGUNAS CONCLUSIONES

La educación es como la Luna: siempre nos muestra la misma cara. Siempre se ven las mismas áreas de la 'cara cercana' o de la 'cara ruidosa', que sólo es una parte del fenómeno. (No es correcto hablar de 'cara iluminada'; de hecho, la 'cara alejada' de la Luna recibe más luz que la de ordinario considerada 'cara iluminada'.) Pero, ni la Luna ni la educación son sólo aquella recurrencia.

Teilhard de Chardin apelaba a: "El fenómeno, pero todo el fenómeno". Se están dejando de incluir en la conciencia cuestiones radicales, sin las cuales la educación ni se puede comprender, ni por tanto se puede lograr plenamente.

La ciencia y la acción profesional dependen de la conciencia y de la visión. Desde una perspectiva pedagógica, las dos son causas y efectos de la formación, de la educación. Decía Szent-Györgyi que investigar equivalía a “Ver lo que todo el mundo ya ha visto y pensar lo que nadie ha pensado todavía”. La creatividad, incluida como innovación en aquella noción de investigación, puede favorecerlo y permitir investigar de otra manera. Por ejemplo, la sinéctica anima a percibir las cosas de forma extraña, siendo familiares, para deducir consecuencias relevantes.

El enfoque radical e inclusivo practica la mirada complementaria, desde sus metáforas estructurantes (el árbol con sus raíces, el iceberg, la Luna, el oleaje y el océano, etc.), no desde ninguna técnica de creatividad. Lo hace espontánea, automáticamente, desde la conciencia del fenómeno educativo pleno o total. Como consecuencia, permite completar, un poco al menos, la comprensión parcial de la educación o de la formación. También observa con el mismo rigor a la Pedagogía.

Así, se percibe que la Pedagogía -como las ciencias en general y la vida humana-, es miope y sufre de estancamientos e incoherencias. También por ello la miopía y la inconsciencia saturan la educación y la cotidianidad. La Pedagogía podría ser la ciencia que estudiase decididamente la educación, la enseñanza y la formación para el despertar de la conciencia. En la medida en que la conciencia subyace a todo ser y en particular a personas y sistemas sociales, sería aplicable a todas las ciencias, profesiones y sistemas humanos. Si la Pedagogía y la educación del ser humano no transcurren del ego a la conciencia, el Titanic chocará con alguno de los icebergs. Se precisa de prismáticos, de radar, de más visión, de más conciencia, de voluntad científica o de verdadera apertura, más allá de la caverna de la Pedagogía, y de una evaluación más compleja relativa al océano completo, y no sólo a su oleaje.

Teniendo el potencial, nuestra educación y la Pedagogía están recluidas en un camarote del Titanic. Fuera se confunde el “campo de la disciplina” -educación- con la “disciplina del campo” -la Pedagogía-, como distingue José Manuel Touriñán. Se ignora que, con una Pedagogía fuerte, autoconsciente de su saber y de su ignorancia, humilde,

reconocida socialmente y no confundida con disciplinas afines, como Filosofía, Psicología, etc., la sociedad entera se verá fortalecida y elevada en conciencia y madurez.

Hoy, la Pedagogía y la educación se han perdido de vista a sí mismas. Lo que se entiende y se realiza es necesario y, a la vez, radicalmente insuficiente. No es que el pozo sea demasiado profundo; quizá la cuerda sea demasiado corta o el cubo esté rajado u horadado. De cualquier modo, la cuerda y el cubo son la 'disciplina del campo'. Quizá pudieran plantearse, además, sacar una mejor agua de otro pozo. Como consecuencia, la educación incluye distorsiones, excesos y carencias, a las que nos hemos habituado, que requieren de una comprensión basada en la conciencia y de alternativas radicales viables.

El problema fundamental de la educación actual no es práctico, en absoluto. Es teórico (del gr. *θεωρία*, a su vez, de *theoros*, 'espectador', a su vez, de *thea*, 'vista'), porque radica en la visión, en la conciencia. Antes que cambios centrados en la práctica, la acción educativa y las tecnologías, se precisa un nuevo enfoque del 'cambio educativo' y de la 'innovación educativa' que permita incluir retos fundamentales que actualmente pasan desapercibidos.

Una de las claves para una mejor evolución educativa personal y social tiene que ver con necesidades educativas no demandadas y asociadas a una educación de la conciencia. En cualquier caso, comienza en cada ser, en cada conciencia, en cada uno de nosotros. Todo compás que no se apoye primero en el centro del proyecto, podrá ser interesante, brillante, metálico o plástico, manejable... pero no útil.

El "Hagakure", como se ha dicho, conduce a la nobleza y a la aceptación de la propia muerte. ¿Es realmente éste un enfoque formativo aparentemente alejado de nuestra educación? No. Esta afirmación, aunque parezca verosímil, es falsa, porque la educación es única. Desde un punto de vista del fenómeno, no existe, pues, 'nuestra educación', en

oposición o adyacencia (*versus*) a otra 'educación' que pueda considerarse distinta, superior, más consciente o más avanzada.

Lo único que ocurre es que lo que denominamos 'nuestra educación' o 'educación convencional' apenas alcanza la cota de fase adquisitiva o primera de lo que la educación, como fenómeno completo, es, y cuya cima en complejidad y conciencia se identifica, esencial y no existencialmente, con la educación de la conciencia de los maestros clásicos del yoga, del tao, de los budas, de la sabiduría indígena originaria... con base en el no saber, en el no ser, en el silencio, en el vacío.

EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL FILÓSOFO (Y DEL PEDAGOGO): UN ENFOQUE RADICAL

Dr. Agustín De La Herrán Gascón²

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El objetivo de este trabajo es observar al filósofo y a la Filosofía, y al pedagogo y a la Pedagogía, desde la formación o educación definida desde el paradigma radical e inclusivo. La metodología es dialéctica, destructiva y alternativa. Los resultados apuntan a que, desde el enfoque radical e inclusivo de la educación, la formación del filósofo y del profesor de Filosofía no están bien orientadas. Lo que se expone es transferible al pedagogo y profesor e investigador de cualquier materia. La respuesta no está en la Filosofía. Tampoco en la Pedagogía actual. Tal y como se propone, se requiere de un distanciamiento que facilite una toma de conciencia basada en una perspectiva suficiente, radicada en la formación plena, que no coincide del todo con lo que se denomina formación.

Palabras clave

Formación, Filosofía, Pedagogía, profesor, paradigma radical e inclusivo de la educación, conciencia

² Profesor Universidad Autónoma de Madrid. Creador de la Perspectiva Radical e inclusiva de la formación. Miembro Comité de Calidad Redipe. Correo: agustin.delaherran@uam.es
Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=laCCWH0AAAAJ&hl=es>

Abstract

The objective of this work is to observe the philosopher and the Philosophy, and the pedagogue and the Pedagogy, from the formation or education defined from the radical and inclusive paradigm. The methodology is dialectical, destructive and alternative. The results suggest that, from the radical and inclusive approach to education, the formation of the philosopher and the Philosophy professor are not well oriented. What is exposed is transferable to the pedagogue and professor and researcher of any subject. The answer is not in Philosophy. Neither in the current Pedagogy. As proposed, it requires a distancing that facilitates awareness based on a sufficient perspective, based on full training, which does not coincide at all with what is called training.

Key words

Training, Philosophy, Pedagogy, teacher, Radical and inclusive paradigm of education, awareness

I. INTRODUCCIÓN

Sobre las generalizaciones

Escribió el novelista Alexandre Dumas (padre) que “Toda generalización es peligrosa, incluso ésta”. En 1995 nosotros mismos generalizamos y la calificamos como una clase de conocimientos sesgables por el ego. Coloquialmente, se suele desacreditar un argumento por ser una generalización.

Pese a esta predisposición negativa, la generalización es fundamental en la ciencia y el buen razonar. Por ello, no debería valorarse a priori, no tiene ningún sentido hacerlo. Según la Real Academia de la Lengua Española, ‘generalizar’ es “Hacer algo público o

común”, “Considerar y tratar de manera general cualquier punto o cuestión” y “Abstraer lo que es común y esencial a muchas cosas, para formar un concepto general que las comprenda todas”. Se deduce de esto que es imposible pensar y comunicarse sin generalizar. Ahora bien, supone una actividad que puede ser incorrecta o correcta. En este último caso, podría equivaler a la verdad o a una verdad relativa, según los contextos. Esta verdad, no obstante, siempre quedaría sometida a la excepcionalidad y a la provisionalidad. (Esto también es una generalización, sometida a esas mismas condiciones.)

Con estas cauciones, a modo de introducción, expresaremos algunas observaciones y generalizaciones sobre la formación del filósofo.

Sobre profesores de Filosofía y filósofos

El mejor profesor de Filosofía que tuve en mis estudios formales –curso de orientación universitaria- fue D. Emilio Terzaga y Cabral. Era un buen conocedor de Hegel y del pensamiento latinoamericano de los siglos XIX y XX. Fue miembro del CANLA (Centro de Acción Nacional Latinoamericana), primera agrupación ideológica del pensamiento de izquierda organizado en Córdoba en 1958, y vicepresidente del Ateneo Científico, Cultural y Artístico de Madrid. Unos quince años después, nos reunimos. Le recuerdo con agradecimiento. Le admiraba, pero no le conocí. Algo normal, entre otras cosas, por la diferencia de edad. Pero no me refiero con ello al conocimiento personal, sino a su razón propia. No digo que no la tuviera, sino que nunca la vi.

Al menos a bastantes profesores de Filosofía les ocurre esto. No se enseñan, no se muestran. Son dominadores de un subcampo de la Filosofía (una escuela, un conjunto de autores, un periodo...). Hablan, eminentemente, desde el pensamiento de sus ‘filósofos’. Son eruditos, o sea, leídos o ilustrados y competentes desde la razón de otros. Cuando dejan de hacerlo, no se distinguen de cualquier otra persona sin una formación particular.

Si eso ocurre en una clase, se puede interpretar como una decisión consciente, como un indicador de respeto didáctico o de rigor filosófico o instructivo. En cualquier caso, aludirá a una decisión aplicada al contenido, a lo externo. Otra cosa distinta es si se procede así porque la capacidad de soberanía personal se ha relegado, se ha inhibido y supeditado a los conocimientos prestados de los autores-as más admirados-as, aquellos a quienes se ha transferido más *auctoritas* o, entendemos que, en el peor de los casos, a aquellos hacia los que se experimenta hiperestesia.

En estas situaciones, puede que se haya confundido, como reza un viejo proverbio japonés, la Luna con el dedo que apunta a la Luna. Es posible que se haya optado por ser ecos, y no voces, como diría Machado. Puede haber ocurrido que se haya identificado formación filosófica con esto. O puede ser una opción personal extraordinariamente correcta, asimilable al campo de la Historia de la Filosofía, porque, como el aceite con el agua, renuncie al presente.

Los ecos no practican Filosofía. Según las tres primeras acepciones del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 'eco' es: "Repetición de un sonido reflejado por un cuerpo duro", "Persona o cosa que imita o repite servilmente aquello que otro dice o que se dice en otra parte" o "Cosa que está notablemente influida por un antecedente o procede de él".

Desde un punto de vista pedagógico (didáctico) radical, la propia voz sólo se transforma en eco cuando reverbera, porque se produce desde el interior de una cueva (Platón, 1970). Dicho de otro modo: cuando solo o predominantemente se difunde o estimula la resonancia de algo o los conocimientos de alguien de este modo, se están empleando conocimientos prestados. El problema formativo no menor es que ese sistema de razones –normalmente bien trabado hasta constituirse en 'programa mental' personal y/o compartido- obture las arterias de la razón propia y pueda ser una suerte de barrera o preservativo que impermeabilice o distancie lo existencial (incluido el conocimiento de la realidad, con la temática y desde el autor que sea) del ser esencial.

Si esta situación fuese provisional y voluntaria, la propia razón se estaría entregando a un estudio, y no sería de aplicación la argumentación anterior. Esta sería la excepción. Pero si esta orientación de la propia razón fuese permanente, el problema formativo sería grave y radical, porque se habría soltado las riendas de la cabalgadura y con ello el sentido de la conciencia. La pérdida de control se habría iniciado desde la renuncia a pinchar el compás de la profesión en la capacidad de soberanía personal, bien por razones personales, bien por una mala interpretación de la formación filosófica.

En todo caso, cuando el centro de gravedad de la formación se coloca en la periferia de forma duradera, el vehículo se vuelve inestable. Como hemos desarrollado en otros trabajos, este hábito es el máximo común divisor de la educación convencional, en la que se incluye la formación de profesores de Filosofía y de filósofos. Pero lo que ocurre, diferencialmente, en este último caso, puede tener mayores implicaciones, por razones de coherencia filosófica y pedagógica a la vez: desde su solo estatus de eruditos de la Filosofía, o bien representan la traición a la Filosofía, personalizan formas de antifilosofía o muestran que, desde un punto de vista autoformativo, el conocimiento filosófico no se ha comprendido en absoluto.

¿Por qué? Porque ha permanecido activo como estrato externo de su razón, sin servir como catalizador o desencadenante de la alquimia del ser. Dicho de otro modo, el subcampo de la Filosofía o los autores con los que se ha identificado –insistimos, de forma permanente- han podido ser una escuela, pero se niegan a abandonar el nido de la identificación, de la adquisición, del aprendizaje, del conocimiento. En estos casos, no se ha comprendido otro hecho común con la educación convencional, que intenta describir el “enfoque radical e inclusivo de la formación”: que la formación profunda también requiere desidentificarse, descondicionarse, perder, soltar..., como hacen los árboles con sus hojas y, a veces, ramas.

La dificultad para no hacerlo o no poder hacerlo tiene una naturaleza neurológica: tiene que ver con la creación de rutas neurológicas y la resistencia automática del ser a perderlas o a podarlas, con la homeostasis biocognoscitiva, con la inercia

afectocognoscitiva, con la comodidad, con el miedo a la pérdida, con la dificultad de articular un cambio formativo radical con el *modus vivendi*... Por tanto, la tendencia podrá ser a permanecer en el mismo nido, aleteando de vez en cuando, pero sin volar, toda su vida. Y esto es una *contradictio in terminis*.

A estos casos, que no son pocos, quizá les pudiera ser de aplicación la exhortación de Horacio a su amigo Lolius: "*Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, incipe*" –esto es: "Quien ha empezado, ha hecho la mitad: atrévete a saber, empieza"). ¿Quién es Lolius? Podría ser todo ser humano consciente del significado del aserto que vuelve a acicatear Kant, con el "*Sapere aude*". Desde un punto de vista pedagógico radical, el problema formativo extremo estaría en los profesores de Filosofía que no hubieran iniciado el camino de la Filosofía, porque lo hayan confundido como se ha descrito.

De la misma manera a como, *a priori*, es deseable que un profesor de Historia no sólo sea licenciado o graduado en Historia, sino historiador, que un pedagogo sea investigador solvente además de un profesional cualificado o que un profesor de Medicina tenga experiencia hospitalaria, la formación de un profesor de Filosofía debería anhelar que, además de ser filósofo versado, fuese filósofo practicante, activista, porque, al menos, se haya atrevido a desarrollar su razón.

Un profesor de Filosofía que no sea filósofo no habrá profundizado experimentalmente en la Filosofía. Conocerá mapas, pero no territorios. La educatividad de su trabajo estará limitada. Podrá ser convincente, claro, incluso didáctico en la apariencia, pero, en la medida en que es difícil dar lo que no se tiene, no podrá enseñar a razonar, no podrá favorecer una formación filosófica de primera división. Al contrario, en la medida en que se aprende desde el ejemplo, se podrá interiorizar un mensaje incoherente, a saber, que el desarrollo de la Filosofía por otros, comprendidos como referentes o puntos de partida, no equivale a la Filosofía comunicada. O sea, que la Luna es su reflejo en el agua. Como ya se ha apuntado, a este proceder se puede calificar, bien como estafa, bien como acción pedagógica inconsciente, salvo en el caso en que aquellos contenidos se constituyan en prioridades instructivas. Lo que ocurre es que el debate pedagógico entre

instrucción y educación es una cuestión superada, como lo es el que la adición sea una operación matemática menos compleja que el producto. Por eso, quien multiplica bien, suma mejor.

En una ocasión, Laín Entralgo se refería a los libros de su biblioteca y a la creatividad. Venía a decir que todas esas fuentes, –todas leídas, todas subrayadas, eran en función de su conocimiento, no al revés. Esta es la orientación correcta básica hacia el conocimiento ajeno, a la que, sin razón de continuidad, continúa el resto de la razón creativa, como faceta de la misma razón compleja. Y he aquí que todo ser humano tiene potencial para comprender y crear, en unicidad. Su cultivo y manejo también tiene que ver con la educación. Si nos conceptuamos como conductores de nuestro propio vehículo, esto es de aplicación a todo contenido. Si nos conceptuamos como pasajeros privilegiados, nada de esto tiene sentido.

Sobre la reflexión sobre la Filosofía y la Pedagogía

Pablo Neruda fue un escritor reconocido, además de uno de los tres grandes Pablos del siglo XX, junto a Picasso y Casals. De hecho, recibiría, entre otros laureles, el Premio Nobel. Quizá pensó -o alguien le dijo- que había llegado muy alto en el camino de la Literatura; quizá, incluso, a lo más alto. Pudo tener algo que ver con ello uno de sus poemas, que escribe para los demás y, quizá también, para sí mismo. Es el “No tan alto”, que empieza así:

*“De cuando en cuando y a lo lejos
hay que darse un baño de tumba.
Sin duda todo está muy bien
y todo está muy mal, sin duda.
[...].”*

Se trae a colación, porque en esta mesa redonda en torno al ‘Reencuentro entre la Filosofía y la Pedagogía en torno a la formación’, pareciera que ‘todo está muy bien’,

tanto en Filosofía como en Pedagogía, percibidas desde ellas mismas; en la primera, para repensar, y en la segunda, para transformar. También parece que ‘todo está muy bien’ en tres marcos más. El primero es el de darse la mano la Filosofía y la Pedagogía - máxime si, con Sócrates (en Platón, 1969), Filosofía y Pedagogía nacen siamesas-. El segundo es el de la Filosofía desde la Pedagogía y el tercero, el de la Pedagogía desde la Filosofía.

En los cinco campos predomina, en los mejores casos, la idea de solvencia moderada y de futura necesaria cooperación, complementariedad o, al menos, respeto, por la mutua ignorancia asumido. En los peores casos, se razona desde el prejuicio y se compite por objetos de estudio ajenos, agravados porque en determinados contextos sociales y culturales, no se habla –en términos de Touriñán- de la “disciplina del campo” (Pedagogía), sino del “campo de la disciplina” (educación).

LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA DESDE EL PARADIGMA RADICAL E INCLUSIVO

Introducción

El paradigma o enfoque radical e inclusivo viene a decir que nuestra atención vital y educativa es superficial, de modo que lo radical no se incluye en la conciencia ordinaria. Es una deformación teórica que, por tanto, tiene que ver con la falta de visión.

Desde esta perspectiva, aplicada a lo que nos ocupa, la realidad se comprende de forma distinta o complementaria a las percepciones anteriores. A saber, que ‘todo está muy bien’ o que ‘todo está muy mal, existencialmente’, y que, además, ‘todo está muy mal, esencialmente’. Es decir, que la realidad compleja tiene más que ver con todo lo apuntado por Neruda, a saber, que, a la vez, ‘todo está muy bien’ y ‘todo está muy mal’, y toda esa mezcolanza, ‘sin duda’ y en dos niveles de concreción: el existencial y el esencial. Por tanto, la opción comprensiva, a riesgo de equivocarnos, no es otra que “el fenómeno,

pero todo el fenómeno” (Teilhard de Chardin). El instrumento facilitador es la complejidad de conciencia y las áreas iluminadas por ella, aunque sea fugazmente.

La opción a priori por lo parcial conduciría al error seguro, aunque intersubjetivamente no se reconociera, porque ese reconocimiento se realizase en un nivel evolutivo actual de complejidad-conciencia. (Lo que quiere decir que, cuando en el futuro o en alguna autoconciencia más avanzada se evidenciase, se definirían sus limitaciones.) De otro modo, si nos limitáramos a acariciar y a estimular la ubre de la Filosofía o de la Pedagogía con una mirada miope (correcta pero sólo aplicada y aplicable a lo cercano), no aportaríamos nada más que formas de placer autocomplaciente, unidas a un posible futuro idílico de colaboración y de fertilidad. Eso podrá ser interesante, pero poco útil y engañoso, porque no servirá más que para continuar en el mismo estado de hipertrofia, carencia y error que dibuja su actuación por separado y en colaboración, a la que con posterioridad nos referiremos.

En síntesis, en adelante se va intentar desarrollar la conjetura de que, aunque existencialmente todo pueda parecer que está muy bien o no tan bien en la Filosofía y en la Pedagogía, esencial o profundamente –desde el enfoque radical e inclusivo de la formación- todo está muy mal. (Se procede de este modo, aun sabiendo del riesgo asociado a la orientación y a la metodología elegidas para ello.) Y comprendiendo como un hecho que ambas perspectivas se dan simultáneamente.

Observaciones

1. La realidad percibida por la Filosofía o la Pedagogía está condicionada. Por eso, a la realidad condicionada se denomina ‘realidad’. Esto entraña un error *a priori* que es preciso despejar de forma preliminar. La realidad en sí no está condicionada, no está coloreada. Si lo está, es preciso diferenciarla del colorante, del condicionamiento. Una cosa es el ser y otra la añadidura. ¿En qué consiste su condicionamiento, si aparentemente no es real, no existe?

Es la misma situación que la de un pez habituado a nadar en una laguna o una persona en su ciudad. Supongamos que ese remanso o ese entorno están contaminados. Llevan tanto tiempo que no se han hecho conscientes de ello. ¿Cómo se pueden dar cuenta? Una forma es probar otro entorno más puro y percibir la diferencia. Otro, recurrir a una medida de la contaminación, para interiorizar un juicio fundado.

Desde el paradigma radical e inclusivo, se trabaja a la vez desde la realidad condicionada y desde la formación más avanzada. A la vista de ambas, se puede tomar conciencia de la distancia entre ambas, y deducir que hay errores a los que nos hemos habituado, cuya corrección no se demanda o con los que se ha generado una suerte de adicción de naturaleza deformativa.

2. El referente desde el que es posible '*awanessearse*' de lo anterior es la educación o la formación. Pero no a lo que habitualmente se llama educación o formación. Una cosa es la palabra y otra el fenómeno. Desde el enfoque radical e inclusivo se trabaja desde la mayor expresión de formación o de educación que ha dado la Historia del ser humano, situable, por tanto, en el marco de la Historia de la innovación educativa. La más alta expresión de formación ha sido la de los seres humanos más despiertos o cuya vida se ha desarrollado en un estado más consciente, habiendo sido, por ello, maestros de conciencia, hayan sido, o no, sabios. Algunos tuvieron nombres y apellidos, como Lao Tse, Gautama Buda, Mahavira, Bodhidharma..., pocos más. Otros fueron yoguis ancestrales o indígenas originarios, destacando en la conciencia aplicada a la unidad con la naturaleza, un principio educativo olvidado o barrido por nuestra civilización del progreso exterior. Como en otro lugar se ha escrito, uno de los retos radicales para la formación es el estudio desidentificado (consciente y distanciado) de quienes podrían tomarse como 'paradigmas' de la formación más avanzada, los messis, ronaldos o ter stegens de la educación. Pudiendo ser claves para una educación de la conciencia, no sólo no se estudian, sino que apenas se conocen. Lógicamente, los profesores de Filosofía y de Pedagogía occidentales tampoco saben de ellos. Casi mejor, porque podrían calificarles como 'filósofos', cosa que

nunca fueron. Ni siquiera lo fue Confucio, que, sin llegar a Lao Tse, pudiera ser un eslabón entre éste y nuestras ciencias.

Su conciencia puede permitir comparar su 'fútbol' con lo que desde la Filosofía y la Pedagogía se puede llamar 'buen fútbol'. Es como cotejar la pericia de un jugador profesional y la de unos niños de 8 años, o la cocina de un restaurante en crisis con la sabiduría culinaria de Chicote. Relativamente, es incomparable, pero objetivamente no hay comparación posible. Para diferenciar una de otra, denominaremos 'formación o educación plena o formación posible' al fútbol de los messis de la educación, y 'nuestra educación, educación convencional o educación habitual' al de los niños de 8 años.

3. Desde el punto de vista de la formación plena, la Filosofía y la Pedagogía pueden considerarse, a lo sumo, una fase inicial. ¿Por qué? Porque comparten paradigma. En efecto, ambas son herederas de Sócrates (en Platón, 1969), autor del primer método de enseñanza de Occidente: el diálogo (socrático). ¿Cuál es ese paradigma? La construcción desde el saber y para el saber, lo que incluye la actividad, la duda, la autocrítica y la conciencia, pero aplicados, con ese requisito. Sócrates fue un sabio. El sabio o la sabia son la máxima expresión educativa de Occidente, que, en lo que se refiere a la verdadera sabiduría, está muy perdido. Por eso, considera 'sabio' a Ramón y Cajal, a Kant, a Gloria Fuertes, a Saramago o a Luis Aragonés, 'el sabio de Hortaleza'. Con independencia del fenómeno, todos ellos, junto con Sócrates, son paradigmas, ejemplos representativos de 'sabios' de Occidente.

Pues bien, esa sabiduría no llega, en el mejor de los casos, ni a la mitad de la formación posible. Hay consenso en reconocer que Sócrates fue un ser maravilloso. Lo que no se dice es que, además, Sócrates hoy es un factor limitador. Por lo que se trasluce de sus palabras y de su vida –indirectamente relatadas–, fue un sabio muy inteligente y con un formativo sentido del humor. Por todo eso es remotamente querido. Pero Sócrates no es comparable a un ser despierto, como Lao Tse o como Siddhartha Gautama.

4. El éxito de Sócrates equivale al fracaso de la formación plena. Sócrates limita, porque el saber es, primero, liberador, y luego, limitante. Al estar construidas ambas con el paradigma, molécula y metodología de Sócrates, la Filosofía y la Pedagogía se han quedado atrapadas en sí mismas. El saber ha sido el sillar estructural, el ladrillo, el impulso ha sido la añadidura, y la elaboración y acciones resultantes (transferencia) ha sido el resultado. Este plan, desarrollo y evaluación aparentemente completos y redondos son insuficientes, desde el punto de vista de la formación plena. En efecto, las dos han elaborado en torno suyo cavernas (Platón, 1970) y se han quedado dentro. Y todo lo anterior forma parte del espectáculo proyectado al fondo, que es el horizonte a donde se mira.

5. Al ser humano parece gustar el seno materno. Cuando sale, muchos de sus mayores esfuerzos inconscientes parecen consistir en recrearlo. Desde el punto de vista del estado consciente, es preciso optar: o sólo se vive encerrado, o se sale fuera, al aire libre y se entra dentro cuando se desea o se necesita.

La Medicina es una ciencia más madura que la Filosofía y que la Pedagogía, entre otras cosas, porque ha expresado abierta y públicamente que desde sus estudios y esfuerzos no se ha conseguido más que una enfermedad infecciosa quede erradicada del planeta Tierra: la viruela. También las investigaciones científicas cabales incluyen en sus conclusiones las limitaciones o debilidades metodológicas del estudio. En cambio, no tengo noción de que la Filosofía y la Pedagogía hayan comunicado su limitación objetiva, es decir, hasta dónde pueden llegar, hasta dónde pueden acompañar y, en consecuencia, desde dónde son inútiles (Herrán, 2018).

En esto también comparten paradigma –llámese del ego, de la omnipotencia, de la estupidez...- con las religiones. Las religiones han hecho un daño casi infinito a la educación humana. Desde su pedestal, ninguna reconoce que no sabe. De hecho, la duda no forma parte del discurso de ninguna religión, en especial, de las religiones con Dios. En su lugar, han recurrido al 'debeísmo'. Y lo que no saben, lo imprimen como cierto desde la más tierna infancia, si es posible. La Filosofía y la Pedagogía de Occidente, a

pesar de provenir de alguien que, según la “Apología”, dijo: “Sólo sé que no sé nada”, no son capaces de reconocer su incompetencia para la formación plena. Es decir, que ninguna de las tres sirve para despertar.

¿Por qué no lo hacen? Hay tres razones relevantes: la primera es porque desconocen en absoluto el significado de la formación plena, del despertar de la conciencia o de la vida en un estado consciente. Es algo que, tras intuirse, jamás ha interesado incluir en su acervo científico o en su *corpus* cultural. Si lo hicieran, estarían comunicando su invalidez *a priori*, algo que podría ser interpretado como una estafa milenaria, como cada vez resulta más claro que ha sido la de todas las religiones con Dios. La segunda es porque, ¿qué sentido tienen las acciones, bien pedagógicas, bien filosóficas, desarrolladas desde un estado de ego, de sueño, confusión o inconsciencia? Desde la inconsciencia, todo está mal. Es como si se tratara de un edificio mal diseñado desde su raíz. Después de tantos pisos hechos, de tanto dinero invertido, ¿cómo cuestionar lo realizado? Es mejor hacer como si nada y continuar ‘haciendo camino al andar’, como diría Machado. ¿Pero, qué estamos haciendo, que estamos construyendo? La tercera tendría un carácter epistemológico y consciente a la vez: ¿cómo vender algo que, *a priori*, es incompleto? ¿Quién acepta y paga un café con leche, sin leche o sin café? Es mucho más práctico denominar a eso que se ofrece ‘café con leche’ y, como hacen las religiones, justificarlo de mil maneras *a posteriori*.

Más claro que Sócrates en el reconocimiento de la propia ignorancia y algo anterior en el tiempo al maestro griego, Confucio (1969) dijo algo más completo sobre la ignorancia. No sólo reparó en ella, sino que insistió en la conciencia de la ignorancia, al mismo nivel que la conciencia ordinaria o aplicada al saber. Así, en el “Lun Yun” se puede leer un diálogo entre Confucio y su discípulo Yeu, en el que, tras preguntarse por el significado del saber, el maestro dice: “Saber que se sabe lo que se sabe y saber que no se sabe lo que no se sabe. He aquí lo que podemos denominar ‘verdadero conocimiento’”. A la vista de esto, ni la Filosofía ni la Pedagogía se han hecho conscientes de lo que no saben o de lo que no pueden saber. No han salido de su caverna de saber. Son, en este sentido, presocráticas y preplatónicas.

6. En el “Tao Te Ching” se dice que, para hacer las casas, se construyen paredes. Pero que lo que hace útil a la casa son sus huecos: puertas y ventanas. Esto es de aplicación a las cavernas, por ejemplo, a la Filosofía y a la Pedagogía. Si los ladrillos, las piedras y los cementos son las presencias, el aprender, el conocimiento, sus huecos son el no saber, el silencio y el vacío.

La formación plena tiene una fase importante enfocada en el saber. Pero si no pasa al no saber, y tras este al autoconocimiento, no habrá formación plena, no habrá ido más alto que el campamento base, en el ascenso a este Everest. Desde las formas más elementales a las más elevadas, la escalera formativa está compuesta por los siguientes peldaños: 1) Saber (creencia). 2) Saber (conocimiento). 3) Saber (exploración). 4) Saber (investigación para entender). 5) Saber (indagación personal). 6) Saber (cuestionamiento radical). 7) Saber y no saber (descondicionamiento, desidentificación). 8) Saber ser (experiencia). 9) Saber, no saber y ser (comprensión). 10) Saber ser (transformación). 11) No saber (pérdida, suelta de lastres). 12) No saber y no ser (meditación). 13) No saber y no ser (silencio). 14) No ser (vacío).

Tienen relación con ellos algunos fragmentos del Tao Te Ching: “Por el estudio, se acumula día a día. Por el tao, se pierde día a día”. [...] “Cuanto más lejos se va, menos se aprende”. [...] “El que sabe, no habla, el que habla, no sabe”.

La Filosofía y la Pedagogía están sólo enfocadas en las primeras graderías. Este hecho formativo no suele verse completamente. ¿Por qué? Porque se percibe y analiza desde el aprendizaje, desde el conocimiento. Es como si desde la suma y la adición se pudiera ver el logaritmo o la integral. Remotamente pueden intuirse, nada más. Lo hemos dicho en otras ocasiones: el problema no es que el pozo sea muy profundo; es que la cuerda es demasiado corta. ¿Por qué no se ha llegado al fondo con los recursos disponibles? La respuesta pudiera estar en la propia composición de la ciencia, constituida en términos de conocimiento. Esto da a luz lo que denominamos ‘paradoja de la Pedagogía’, y que

podría enunciarse así: 'Pese a estudiarla, en su estado actual la Pedagogía no puede comprender la formación o la educación plenas, que no se detienen en el conocimiento. En buena lógica, el instrumento, la Pedagogía, debería constituirse con no conocimiento. Pero si lo hiciera, dejaría de ser ciencia. Sin embargo, hay otra posibilidad congruente: la evolución epistemológica en complejidad-conciencia, o sea, al cambio profundo de una Pedagogía promotora de aprendizajes, conocimientos y saberes a una ciencia basada en la conciencia.

En otras palabras, en su estado actual no es posible llegar al borde del agua, sumergir el cubo, beber de ella. Sabemos que está ahí y que nosotros estamos cerca y lejos a la vez, por una cuestión de fidelidad formativa y cultural mal entendida y por no recurrir a la metodología válida y contrastada: la meditación. Si se fuera más allá, tanto la Filosofía como la Pedagogía, que comparten paradigma y están construidas sobre el conocimiento, dejarían de existir como en la actualidad, se desmoronarían. Pero no terminarían. Más bien, se metamorfosearían, mutarían, evolucionarían. O sea, las dos orugas se transformarían en mariposas. El miedo es a dejar la vieja crisálida, a vivir, a volar, a morir...

7. La Filosofía ha tenido oportunidades, pero no las ha aprovechado. Por ejemplo, Kant, en la "Crítica de la razón pura", pone el autoconocimiento, que califica como "la más difícil de todas las tareas humanas" junto a (*versus*) la crítica de la razón pura. Lo que Kant no expresa es que lo que llama 'autoconocimiento' no lo es en realidad. El autoconocimiento esencial nada tiene que ver con la razón. Kant confunde un olivo con un olmo. Pero, ni lo sabe, ni, por tanto, lo puede decir. Y los filósofos, pedagogos y psiquiatras que vinieron detrás, tampoco acertaron en su significado.

El autoconocimiento existencial no es el autoconocimiento. La respuesta a cómo soy yo, mi personalidad, mis emociones, cómo me ven los demás, cómo me veo yo... de la Psicología es autoanálisis, no es el autoconocimiento. El autoconocimiento es la

respuesta al '¿Quién soy yo esencialmente?'. Los seres más despiertos y en estado más consciente han respondido a esta pregunta así: 'No lo sé'. Esto es muy importante, por dos razones claves: porque se refiere a la gran cuestión de nuestra existencia, y porque el autoconocimiento es el eje y la culminación de nuestra formación (Herrán, 2004).

8. A la vista de ello, la Filosofía y la Pedagogía han cometido errores gravísimos: el primero es no compartir abiertamente que desde el conocimiento y los saberes pueden constituirse las dificultades más relevantes para formación plena. Dicho de otro modo, que una educación con base en la adquisición de conocimientos – lo que incluiría al subconjunto entendido como 'educación basada en competencias', que es el modelo imperante hoy en Europa y en gran parte del resto del mundo- es el camino más fiable para fallecer con cualquier edad sin despertar. El segundo es desarrollarse desde el saber para un mayor conocimiento, sin pretender el verdadero éxito de la educación que tendría más que ver con la conciencia objetiva de ignorancia. Es decir, con experimentar que verdaderamente "Conocemos una gota, desconocemos un océano" (Newton, 1686). El tercer gran error es la compulsión de dar respuesta a todo, incluido lo que no tiene respuesta. Para lo que no tiene respuesta, lo mejor es callar y mostrar la plenitud del silencio sabio. Por el contrario, la Filosofía ha incluido en su *corpus*, siguiendo en la distancia el nefasto ejemplo de las religiones con Dios, la imaginación y la ficción, y lo ha llamado también Filosofía. Lo que la Filosofía hace no es exactamente lo que hacen las religiones, el 'efecto catecismo' -podría enunciarse así: ante una pregunta trascendental de un niño, todas las religiones recurren a respuestas enlatadas cuya consecuencia antipedagógica más importante es evitar que explore por sí mismo, inactividad imprescindible para, en un segundo momento, imprimirle el programa mental de turno, vía certidumbre privilegiada-. Lo que la Filosofía hace es taponar de otra manera; esto es, mostrando un escaparate de posibilidades, entre las que no suele estar, ni se espera, a la conciencia contempladora –no suele haber expectativa de ello, porque no es el objetivo didáctico, porque no hay tiempo o, esto sí sería correcto, porque

podiera no ser el momento para una persona concreta-. El cuarto error es polarizarse en la pregunta como alternativa feliz al hábito conservador de concentrarse en la respuesta. Desde el enfoque radical e inclusivo, la centración en la pregunta en Filosofía sólo conduce a conocimiento y a nuevas preguntas, que a su vez generan conocimiento que llamará siempre a más conocimiento y, con él, a más preguntas. Es un error, desde una perspectiva educativa radical porque, como se ha expresado, a la formación plena no se llega desde el conocimiento, del mismo modo a como al centro de la circunferencia no se llega avanzando en el trazo de la misma circunferencia con un compás. Llegar al centro tiene mucho más que ver con el silencio, tanto en la pregunta como en la respuesta. Esto tiene que ver también con el error anterior consistente en dar respuesta a todo. Desde el punto de vista de la Filosofía, puede ser contradictorio. Desde el punto de vista de la Pedagogía radical e inclusiva, es un proceder que no tiene sentido ninguno, salvo en los primeros estadios de la formación.

9. De todos los elementos anteriores, el primero es el reconocimiento de la propia ignorancia como puntos de partida y de llegada básicos de la Filosofía, de la Pedagogía, de la ciencia y de la docencia. Así, un fin de la educación sustentado en una Filosofía basada en la conciencia –y no tanto en el aprendizaje, ni en los conocimientos- podría ser adquirir por uno mismo la conciencia de ser *Homo Sapiens sapiens ignorans*, o sea, personas que saben que saben que lo ignoran todo. Fin de la educación no es fin de la escolaridad, sino de lo que, desde la base biológica, contextual y el trabajo cada uno ha hecho desde sí. Este fin no necesariamente se podría asimilar, por tanto, a un “aprendizaje durante toda la vida”. Al contrario, podría ser propio de una fase post sabiduría orientada al despertar de la conciencia, a la que se podría acceder desde el no aprendizaje y la no pérdida, mediante meditación.

III ALGUNAS CONCLUSIONES

Desde la situación actual y tomando como referencia la formación plena, la Filosofía y la Pedagogía deberían contribuir a evitar el extravío de la educación actual. La metodología idónea se puede apoyar en la coherencia y en la comprensión. Es decir, en primer lugar, reparando en su propio extravío o encerramiento cavernario (Platón, 1970) y redefiniéndose radicalmente, asociado a la competencia educativa (de primera división) consistente en poder salir y entrar en la gruta epistemológica y epistémica cuando se quiera o necesite. Y, en segundo lugar, mutando de disciplinas basadas en el aprendizaje y el conocimiento, a sustentarse en la complejidad de conciencia para facilitar la formación de filósofos, profesores de Filosofía, pedagogos, profesores de Pedagogía e investigadores cuya vida se desarrolle en un estado consciente.

Dentro de esa clarificación de puertas para adentro y cara afuera, es clave que la Filosofía y la Pedagogía comuniquen la limitación formativa asociada al saber. En su estado actual de desarrollo, ninguna de las dos es útil para el despertar a un estado consciente estable. ¿Por qué? Porque si bien el conocimiento y el aprendizaje pueden favorecer inicialmente la educación, ambos pueden obstaculizar finalmente la formación consciente. Esta observación puede ser clave para evitar cometer un daño inducido o una estafa inconsciente.

La clave de la vida consciente reside en la formación. En esa medida, la Pedagogía es la ciencia central por antonomasia. En tanto que la formación trasciende el conocimiento, la Pedagogía va más allá de las ciencias convencionales y puede marcar la pauta de la transformación de todas, desde la formación de los científicos. La formación es el proceso que transcurre del egocentrismo a la conciencia. Es un proceso evolutivo, no de desarrollo: el desarrollo no necesariamente es evolutivo. Con esta prevención, el resto de las ciencias tienen dos opciones: o, con relación a la formación, se comprenden como ciencias periféricas o de aplicación, o evolucionan en complejidad de conciencia desde la formación radical e inclusiva de sus agentes. Con esta perspectiva y desde ellas, la

Pedagogía puede ser una disciplina orientadora fundamental que, en todo caso, ha de comenzar desde sí misma.

Es extraordinariamente útil la diferenciación experimental (de cada persona y en su nivel actual de complejidad-conciencia) entre lo existencial y lo esencial. Es imprescindible para no confundir la cabeza con la cola o el cielo con el suelo, como la paloma de Alberti, cantada por Serrat. Lo existencial es finito, fugaz, se refiere al vehículo, a la eficacia, al éxito social. Lo esencial se refiere al ser y al no ser, se refiere a la conciencia. Un buen vector formativo es: “Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial” (manu Gascón).

Desde una perspectiva educativa radical, el futuro más consciente de la Filosofía y de su enseñanza no pasa por la Filosofía, sino por filósofos y profesores que, además, sean meditadores. (Lo mismo cabe afirmar del resto de científicos, artistas, profesionales y ciudadanos en general: la realidad externa cambia con la meditación, porque la realidad interna evoluciona con ella). En la medida en que la formación es uno de los objetos de estudio principales de la Didáctica, sí pasa por la Pedagogía. Con esta posibilidad, el punto de partida no puede ser otro que el de cada pedagogo, esto es, el de cada profesional o investigador con una formación notable sobre el fenómeno de la educación. Pero de todo el fenómeno.

Referencias

Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.

Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista*

Complutense de Educación, 15 (1), 11-50. Recuperado de

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/162>

70

Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1dprFjWegkKkOMS-AxCCZpe_UqU-64UnQ/view

Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.

Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.

Platón (1970). *La República o el Estado*. Madrid: Austral.

Touriñán, J. M. (2019). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista REDIPE*, 8 (5: Pedagogía, Filosofía y Educación Prenatal), 17-84. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/738/682>

EDUCACIÓN PRENATAL UNA ESPERANZA PARA EL FUTURO

Carmen Carballo Basadre³

Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP) España

RESUMEN

La educación prenatal, desde la perspectiva de los descubrimientos científicos de los últimos decenios, podría convertirse en un agente de cambio social importante y en una alternativa para la transformación de la humanidad, al ser en esta etapa donde se sientan las bases de la futura salud física, mental y emocional de adultos.

Dado que los adolescentes son futuros padres y madres, es importante que puedan acceder a estas informaciones sobre la vida prenatal, a fin de que puedan ir preparándose, para cuando llegue ese momento, desde la conciencia y la responsabilidad.

La educación prenatal, se plantea educar en el respeto a la vida, ofrecer una alternativa que complemente, desde una perspectiva más profunda, la educación sexual que se viene transmitiendo en el sistema educativo, y fuera de él, centrada, fundamentalmente, en cómo evitar los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual. Hacer tomar conciencia de que la responsabilidad de traer un ser al mundo es algo compartido, y que nos afecta a todos.

³ Profesora Historia del Arte, Expresión y Teatro.
Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP) España
carmencarballo22@gmail.com
Avenida, Costa del Sol nº 23- 5w. 18690 Almuñécar, España
<https://orcid.org/0000-0002-8210-6727?lang=es>

Para ello, informamos de la importancia de prepararse antes de concebir, del momento de la concepción, y la grabación que de él haga la primera célula que se va a crear, pues, aquí estará el punto de partida de la educación del nuevo ser, que continuará durante la gestación, el nacimiento y la lactancia.

El resultado de las evaluaciones realizadas en los centros educativos muestran el interés que esta información suscita y la necesidad de incluirla en el currículo escolar. Así como la necesidad de informar a toda la sociedad. Les estaríamos dejando a las generaciones venideras, un legado útil y valioso, pues, podría contribuir a traer al mundo seres que crearían, desde esta nueva visión de la paternidad- maternidad, la armonía en el interior de sus familias y de toda la familia humana, aportando un nuevo modelo de sociedad, basado en la Paz, el Amor y la Justicia.

PALABRAS CLAVE: Educación Prenatal, Paternidad-Maternidad Responsable, Sexualidad y Amor, Preparación, Concepción, Gestación, Nacimiento, Pedagogía Formación.

ABSTRACT

Based on the scientific discoveries in the last decades, pre-natal education could turn to be an agent of important social change as well as an alternative for humanity's transformation. This perspective could be considered as the foundation for physical, mental, and emotional health of future human beings.

Given that teenagers are the future parents, it is important that they have access to prenatal-life information, in order to start preparing themselves. In this way they can be conscious and responsible when the moment comes to become parents.

Prenatal education embraces the respect for life, offering a complementary approach and a deeper perspective to the current sexual-education provided in the educational system. Prenatal education goes beyond basic information on how to avoid unwanted pregnancies

and sexually transmitted diseases. It focuses on the idea of responsibility of what means to bring a human being to the world, how this is a shared interest, and how this has an effect on everyone.

Therefore, we emphasize the importance of the preparation stage before conception; as well as the importance of the moment of conception; given that this will leave a recording in the first cell that will be created. Here is where the starting point of education for the new human being begins. This education will continue during the stages of pregnancy, birth, and breastfeeding.

The outcomes obtained from groups tested in schools, give evidence of the interest that students have toward this topic. This shows the need to include prenatal education information in the schools' curriculum as well as the need to transmit it to the community. We would give to future generations a useful and valuable legacy. This would contribute to raise human beings with a new parenting vision, which would foster harmony inside their families, and therefore the whole human family. This would be manifested in a new model of society based on peace, love and justice.

KEYWORDS: Pre-natal education, Responsible Parenting, Sexuality and Love, Preparation, Conception, Pregnancy, Birth, Pedagogy, Child Rearing.

1.- Introducción

“No basta con que las familias tengan muchos descendientes, lo más importante es que nazcan bellos seres humanos. Gracias a ello las ciudades tendrán paz y las casas serán gobernadas con sabiduría”

Ocelle de Lefkade. Pitagórico

Quiero comenzar esta comunicación planteando una serie de interrogantes que, quizás, a medida que avance y que se vaya desarrollando la misma, puedan servir de base para la reflexión y para acercarnos a vislumbrar una respuesta. En todo caso necesitaré Estudio, Investigación y Formación.

¿Es posible transformar a la humanidad y solucionar de una manera eficaz y duradera los problemas que la atenazan?

¿Podemos cambiar la actual sociedad egocéntrica, que está en la base de estos problemas, y llegar a vivir en un mundo regido por las leyes del Amor, y de la Armonía, donde todos los seres humanos puedan alcanzar la Felicidad, la Plenitud y la Abundancia?

Estamos viviendo tiempos difíciles, complejos y muy delicados, nos encontramos ante numerosos retos personales, familiares y sociales. Necesitamos encontrar respuestas urgentes para solucionar los problemas en los que estamos inmersos: guerras, pobreza, hambre, contaminación, violencia de todo tipo...

Por ejemplo, con respecto al tema de la violencia, según demuestran los estudios de Adrian Raine, de la Universidad de los Ángeles, si un niño ha sido violentado en el útero, tiene una predisposición mucho mayor que otros a la violencia, siendo además muy difícil de erradicar.

Entonces, ¿Cómo crear un nuevo modelo social, basado en el Respeto al Ser Humano y a la Naturaleza?

¿Cómo tejer unas relaciones nuevas, más sanas y armoniosas entre padres-hijos, entre profesores-alumnos y en la sociedad en general?

Hasta este momento, los métodos que hemos venido utilizando no sólo no parecen solucionarlos de una manera satisfactoria y duradera, sino que, al contrario, podemos

observar y constatar, con un sentimiento de impotencia, como en lugar de disminuir, aumentan.

Sabemos que la educación es un factor importante y poderoso para el cambio y la mejora de las sociedades, y la historia nos ha dado pruebas de ello, a lo largo del tiempo. Hasta ahora siempre se había pensado que la educación era la que podíamos dar a un ser cuando había nacido, y con este fin se han creado Escuelas, Universidades, Sociedades de Estudio e Investigación variadas... pero podemos observar como a pesar de todas las que tenemos y de la transmisión de conocimientos e información, que se da en ellos, la situación no mejora de una manera duradera.

Quizás porque, entre otras razones, la “Escuela”, en los últimos tiempos, se ha enfocado demasiado en la instrucción y ha olvidado la dimensión educativa, el desarrollo integral del ser, la transmisión de valores. En cuanto a los padres no tienen tiempo para educar o les faltan las herramientas adecuadas, para afrontar y solucionar los problemas con los hijos. Y los medios de comunicación, en general, tampoco colaboran, ni ofrecen modelos que sean válidos, para hacer tomar conciencia y transformar la sociedad. Basta con ver la TV, y los programas que pasan, el cine, el teatro...

Lo cual nos lleva a constatar, desgraciadamente, como la violencia y la conflictividad, personal, familiar y social en todos los sectores crece. Por una parte, debido a la situación de las condiciones familiares o sociales desfavorables, por otra parte, por la falta de referencias, de ideales, de perspectivas de futuro, y por la ausencia de valores éticos que dominan la sociedad. **Habría que devolver pues, a la Pedagogía, su lugar cómo forjadora de caracteres nobles, íntegros, justos, amorosos, pacíficos, y no desde el ser ya nacido, sino desde el inicio de esa vida, desde la etapa prenatal.**

¿Quizás, por lo tanto, ha llegado el momento de buscar otras alternativas, de explorar lo inexplorado, de abrir la puerta a nuevos horizontes, de intentar probar otras vías, de ir a las raíces donde todo se origina?

Generalmente, la mayor parte de las veces, se suele actuar sobre las consecuencias, con el fin de dar una respuesta inmediata a las situaciones que lo necesitan y paliar los problemas acuciantes ante los que se enfrenta la humanidad. Pero para solucionar algo, realmente, hay que ir a las causas. Es decir, a las raíces profundas que lo han originado.

Los descubrimientos científicos y psicológicos que se están llevando a cabo desde la década de los 80 del siglo pasado, desde campos como el de la Medicina, la Biología, la Bioquímica, la Neurociencia, la Psicología... nos están indicando que esas “raíces” se encuentran en la etapa prenatal, y que es en ella donde se sientan las bases de lo que será nuestra futura salud física, mental y emocional, de nuestra forma de relacionarnos y comportarnos, incluso de nuestra creatividad, posteriores como adultos.

“La educación, por lo tanto, comienza antes del nacimiento”.

En este sentido **la Educación Prenatal se presenta como una revolución**, que remueve los cimientos de la idea que, hasta ahora, teníamos de la educación, y lo hace como una revolución pacífica, porque al ir a las raíces profundas donde todo se origina, podría, ser la solución y la respuesta a los conflictos y problemas actuales, de una manera duradera. **Se abre también con ella un campo amplio, vasto y rico a la Investigación Científica y a la Formación en el ámbito de la Pedagogía.** Y prueba de ello, es este Simposio, que acogemos con esperanza, entusiasmo y alegría.

El bioquímico japonés Kazuo Murakami dice:

“Si el conocimiento puede contribuir a una vida mejor debemos utilizarlo ahora”

Desde hace más de tres décadas, el concepto o la visión que teníamos de los niños antes de nacer se han transformado con el descubrimiento de las vivencias de estos durante la etapa prenatal. ¿Quién se iba a imaginar que los niños antes de nacer iban a percibir sensaciones, emociones o pensamientos de sus madres, y que además estos les iban a influir, que tendrían recuerdos, que harían ciertos aprendizajes, que se iban a sentir amenazados, violentados, o bien amados?

En realidad, lo que están descubriendo los científicos, gracias a los avances actuales de la ciencia y de la técnica, sobre la vida prenatal, aunque puedan parecernos ideas nuevas, lo cierto es que no lo son, ya se conocían y se practicaban en las civilizaciones antiguas, en sus momentos de esplendor, como en la India, en China, en el mundo amerindio, en Grecia... tenemos numerosas citas y referencias en los textos conservados. Y también a lo largo de los siglos tenemos pinceladas aquí y allá de ella, y no sólo en las culturas más desarrolladas, también en las más primitivas de África o en la de los aborígenes de Australia...

Como dice Alfred Tomatis, médico otorrinolaringólogo y uno de los primeros pioneros en este campo de la educación prenatal:

“A fuerza de reflexión y de intuición, los antiguos han propuesto hipótesis que hoy día la ciencia, con su arsenal tecnológico, no hace más que verificar”. (1990 P.191)

A partir del siglo XVIII, con el desarrollo de la ciencia y de la técnica, estas ideas ancestrales quedaron soterradas, aunque en este mismo siglo, tenemos testimonios como los del escritor y teólogo suizo, Jean Gaspar Lavater (1741-1801) que decía: *“Si una mujer pudiera llevar el registro exacto de las intensas experiencias imaginativas que atravesaron su alma durante el embarazo, podría posiblemente conocer también con anterioridad los momentos culminantes en el devenir filosófico, moral, intelectual y fisiognómico de su hijo”.*

O los del novelista Johan Karlz Wezel, que apuntaba la idea de: *“Si bien no en todos los casos, la mayoría de los fenómenos que para asombro de doctos e iletrados afectan a tantos seres humanos, encontrarían fácil explicación si se dieran a conocer de manera exacta y con detalle la historia de su devenir dentro del seno materno, desde el primer día de su existencia hasta el día de su nacimiento”.*

Carmen Carballo – Pilar Vizcaíno (2017 p. 17)

En el siglo XIX, Freud empezó a dar importancia a las experiencias infantiles y a tener en cuenta la experiencia de angustia en el momento del nacimiento, gracias a una aspirante

a matrona que contestó en el examen a la pregunta de qué significaba el meconio, que se debía a la angustia que experimentaba el niño. Su discípulo Otto Rank, en su obra "El trauma del nacimiento" expone que los problemas psicológicos podrían ser reconducidos, si se tuviera en cuenta la vivencia traumática no resuelta durante el nacimiento (trauma de la separación), que sería posteriormente confirmada por los tocólogos Philip Schwart y Hans Saenger a principios del siglo XX.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, algunos filósofos y pedagogos, también se pronunciarán sobre el tema, añadiendo alguna pincelada más, como Rudolf Steiner, que dirá que había que conceder a las futuras madres el derecho a formar hijos libres del estrés psicofísico, en la certeza de que, durante la gestación, el bienestar y la alegría de una madre, son las fuerzas que contribuyen a hacer que su hijo nazca con órganos perfectos.

O Peter Deunov que consideraba fundamental para la salud de la sociedad la aplicación de los principios de la educación prenatal.

Y Omraam Mikaël Aïvanhov que en el 1938, en una conferencia dada en Lyon, (Francia), habló de la importancia de la educación prenatal como un factor para la transformación de la sociedad, haciendo hincapié en la importancia de la preparación de los padres antes de la concepción, de la importancia del momento de la concepción y del papel fundamental de la madre, apoyada y sostenida por el padre, durante la gestación; principios que serán confirmados posteriormente por los descubrimientos científicos y psicológicos.

En 1970 se funda la Sociedad Internacional de estudios sobre la psicología prenatal (ISPP) y Thomas Verny, que con su libro "La vida secreta del niño antes de nacer", que revolucionó el campo de la psicología, y David Chamberlain, fundarán la APPPAH, Asociación americana de psicología pre y perinatal. Y ya, a partir de 1980, de una manera ininterrumpida, se realizarán investigaciones y descubrimientos importantes sobre la vida

prenatal, gracias al desarrollo creciente de la ciencia y la técnica. Siendo cada vez más los científicos y profesionales que se interesan por ella, desde diversos campos.

“Si, la ciencia se volverá vidente y redentora, a medida que aumente en ella la conciencia y el amor a la humanidad”.

Édouard Schuré

2.- Objetivos

A.- Hacer tomar conciencia a jóvenes, padres, educadores y del campo de la salud, de la importancia de la vida prenatal, a fin de permitir a los futuros padres mejorar y armonizar el desarrollo físico y psíquico de sus futuros hijos.

B.- Informar a los jóvenes de la necesidad de prepararse para este momento importante de la concepción y de la gestación, que si se extiende y generaliza puede cambiar el curso de la humanidad.

C.- Educar seres en el respeto a los padres, profesores, sociedad en general. Educar seres humanos que desarrollen plenamente la cultura de Paz que tanto necesitamos.

D.- Educar seres en el respeto al medio ambiente y a la naturaleza, contribuyendo de esta manera al desarrollo sostenible.

E.- Educar seres solidarios y fraternales conscientes de la necesidad de compartir y adoptar actitudes tolerantes con la diversidad.

F.- Educar hombres y mujeres que construirán un mundo de equilibrio, respeto y armonía, valorando la importancia del papel de cada uno en el proceso de creación y formación de la vida.

G.- Erradicar la violencia y la dependencia de todas las sustancias tóxicas que destruyen, sobre todo a los jóvenes.

H.- Educar en una sexualidad sana y responsable, donde amor y placer vayan asociados.

I.- Dignificar el papel de la mujer-madre y devolverle su verdadera dimensión en nuestra sociedad. Así como, valorar y poner de relieve la importancia del papel del hombre- padre durante todo el proceso.

K.- Participar en la Prevención de la salud física y psíquica

3.- Contenidos

¿Qué entendemos por educación prenatal?

Aquella que va a recibir un ser, desde los primeros momentos de su vida, es decir, antes y durante su estancia en el útero materno, mediante la utilización práctica de una serie de métodos naturales, llevados a cabo por la pareja, con el fin de que pueda disponer de las mejores condiciones, para su desarrollo físico, emocional y mental, y así convertirse después en un adulto equilibrado, sano y feliz.

Y aquí, llegados a este punto, es importante distinguir entre instrucción y educación, para clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de educación prenatal.

Instrucción: es la transmisión de conocimientos y de habilidades y para ello utiliza métodos de aprendizaje.

La educación: es la que trata de ayudar a los seres a despertar y a desarrollar todo su potencial de una manera integral.

Al ser prenatal no hay que enseñarle nada, mediante “técnicas artificiales específicas”, eso sería violentarle y resultaría incluso perjudicial; esta educación prenatal, a la que nos referimos, es la que se realiza a través de la madre mediante los procesos naturales del embarazo. El ser prenatal, básica y fundamentalmente, lo que necesita es sentirse amado, deseado, protegido y rodeado de tranquilidad y seguridad, así como que se le reconozca su derecho a estar aquí.

¿Cuándo comienza?

Desde el mismo instante en que se decide asumir la responsabilidad de traer un nuevo ser al mundo.

Etapas a través de las cuales se desarrolla:

**3.1- Preparación a la concepción. 3.2- Concepción. 3.3- Gestación.
Complementadas con el 3.4- Nacimiento y la 3.5- Lactancia materna.**

Podemos decir que estos son los principios de base sobre los que se asienta esta educación prenatal de la que hablamos.

3.1- Preparación a la concepción.

“Que gran avance, para los padres y los niños venideros, el día que los sistemas sociales, médicos y psicológicos propongan, incluso antes de la concepción, una verdadera preparación a la paternidad – maternidad. La integración posterior de estos conocimientos les permitirá adquirir actitudes mentales y emocionales positivas para engendrar un bebé y ayudarlo a crecer, no sólo satisfaciendo sus necesidades materiales sino también aportándole amor y desarrollo global”.

Claude Imbert. (2008, P.43)

El primer paso a dar sería, pues, **la educación de los futuros padres**: cómo prepararse para traer hijos al mundo en las mejores condiciones y cómo poder ofrecérselas después a sus hijos.

“El progreso puede realizarse si los hombres y las mujeres toman conciencia de su responsabilidad en la concepción y en la gestación de los niños. Puesto que la creación depende de los creadores, estos deben mejorarse para que sus creaciones sean a su vez mejores”.

Omraam Mikhël Aïvanhov (1989 p. 144)

Un artículo publicado en el periódico Ideal de Granada, (España) el 21,1,2016, escrito por un juez de menores, el juez Calatayud, muy conocido por sus sentencias ejemplares, y dos psicólogos decía: **¿Hay que estudiar para ser padres?** Para pilotar un avión hay que tener una licencia. Para conducir un coche hay que tener un carné. Y para ser padre no se exige nada.

Por lo tanto, con la transmisión de estas informaciones a los futuros padres, quizás, les estaríamos ayudando a “obtener esa licencia”, para poder abordar la paternidad – maternidad en su momento, de una manera más consciente y responsable.

“En la Grecia antigua, la preparación para el papel de ciudadano incluía la de padre, era pues importante preparar a los jóvenes desde la pubertad para la paternidad, estaba decretado en las leyes de la ciudad”.

Ioanna Mari. Coloquio internacional de educación prenatal, París 2015

Cuando queremos realizar un proyecto y obtener los mejores resultados con él, por ejemplo: un proyecto de fin de carrera, un viaje, comprar una casa... generalmente, lo meditamos y lo preparamos con tiempo y minuciosamente. Pero cuando se trata de tener un hijo, no siempre actuamos así. Sin embargo ¿Qué es un hijo/a? ¿No es acaso también un proyecto? Podríamos decir que es el más importante que podamos acometer en la vida.

Pitágoras enseñaba, en la Grecia antigua, que no era justo que los que aman los caballos, los perros y los pájaros hagan todo para que su descendencia sea sana, mientras que

por sus propios descendientes los humanos no toman ninguna precaución. Esta negligencia es el punto de partida y la causa de una descendencia sin valores del alma. Esta preparación, pues, es básica para poder aportar al futuro ser las mejores condiciones para su desarrollo físico, psíquico y espiritual futuros. Porque no le vamos a legar sólo una herencia genética puramente física, también le vamos a transmitir un bagaje mental y emocional que van estrechamente ligados a él.

Para ello sería conveniente, en el caso de una pareja que haya tomado la decisión de traer un ser al mundo, de tomarse un año o al menos seis meses, antes de concebir para preparar su organismo y liberarlo de toxinas mediante:

Una alimentación sana y equilibrada, al ser posible con alimentos naturales que no contengan muchas sustancias químicas, **ejercicio físico**, y **eliminar todo tipo de sustancias tóxicas** (alcohol, tabaco...)

Pero, con estas medidas no estaría finalizada la preparación, tendríamos que revisar también nuestro mundo mental y emocional, con el objetivo de liberar todos los bloqueos, traumas, miedos... que tengamos, a fin de no legárselos a nuestros hijos. El Psiquiatra Thomas Verny nos dice que: *“Los padres deben resolver sus problemas emocionales antes del embarazo para no transmitirlos a sus hijos”*.

Perdonarse y perdonar a los demás es un buen método para empezar. Otro método es transformar los sentimientos negativos por aquellos positivos que nos aportan calor y alegría al corazón. Desarrollar la empatía, la compasión y la comprensión, son actitudes paternas fundamentales.

El bioquímico Kazuo Murakami declara: *“Los sentimientos positivos puedan activar nuestros genes y cambiar el rumbo de nuestras vidas”*.

Con respeto al plano mental, sería necesario liberarnos de todos los hábitos mentales negativos con respecto a nosotros mismos y a los demás. Por ejemplo, puedo empezar

cambiando todos los: “No puedo, no sirvo, no soy capaz, no tiene solución este problema...”, por formas de pensar positivas “Puedo, sirvo, soy valioso/a, los problemas tienen solución, la vida es un lugar seguro...” de esta manera voy dejando atrás viejas formas de pensamiento y con ellas creencias que nos limitaban, dejando que se instalen la claridad, la lucidez...

El biólogo celular Bruce Lipton afirma: *“Cuando la mente cambia afecta a tu biología. Todo es posible en este mundo cuando te convences de ello. Sé que la mente puede obrar milagros. Las creencias si controlan la biología”*(2007, pp. 182,189)

Y dado que los adolescentes son los futuros padres-madres, ¿Sería importante y necesario que esta información les llegue y entre en el sistema educativo?

¿Tendremos que hacerles tomar conciencia de la necesidad de prepararse desde ya?

Si queremos generaciones futuras que cambien el actual curso de humanidad, será conveniente darles los conocimientos y las herramientas necesarias para que se vayan desarrollando y construyendo como personas sanas, respetuosas, solidarias, generosas...para que cuando llegue el momento de asumir la paternidad-maternidad, sean padres-madres conscientes y responsables que naturalmente transmitirán estos valores a su descendencia. ¿Podríamos decir que aquí comenzaría el primer peldaño de una educación responsable y que estaríamos con ella sembrando el futuro? Y ese futuro empieza sembrando en el campo de **la Formación del profesorado** de todos los niveles educativos, los cuáles, a su vez, formarán a esos futuros padres y madres, para que llegado el momento, puedan educar a sus hijos/as. Así se hace viva la cadena pedagógica desde el inicio.

Detrás de un científico o técnico brillantes, ha habido un padre-madre, un profesor, en definitiva, un pedagogo que ha acompañado a ese ser en el camino y que ha colaborado para hacerlo posible.

3.2- La concepción:

“En todas las artes el comienzo es extremadamente importante para toda la obra, cuando construimos edificios, los cimientos, en la construcción naval, la importancia está en el casco... Así en una sociedad, la forma como comienza la unión de la pareja y el comienzo de la vida son muy importantes para su prosperidad”

Ocelle de Lephkade. Pitagórico (20016, p.6)

Acto de amor consciente, guiado por el amor entre la pareja y hacia el ser que van a concebir.

Conociendo bien los secretos de la armonía social, Platón propone, en “Las Leyes”, al Estado cuidar de las almas de los ciudadanos desde la concepción. *Es solamente así que nacerán individuos capaces de formar un medio social armonioso. Igualmente decía que la tranquilidad del alma en el momento de la concepción era una condición fundamental para la creación de un ser sano. Y que sería igualmente nefasto bajo los efectos de la embriaguez.*

La educación prenatal de la Grecia antigua al siglo XXI. (1994 p.34)

En la China milenaria, nos encontramos la misma recomendación para el momento de la concepción, se aconsejaba a los padres no concebir, bajo los efectos del alcohol o si estaban enfermos.

Haciéndonos eco de esta idea, que expone Platón, otro elemento importante en la concepción será el estado de espíritu en el que se encuentren los padres, por eso un factor necesario en este momento sería la armonía en la pareja.

***“El ambiente más propicio para la fecundación se compone de:
Belleza, Amor, Armonía”.***

Atharva – Veda

Sabemos por la biología que estamos habitados por millones de células, que son inteligentes, y que tienen la capacidad de grabar información y al multiplicarse de transmitir las a las otras, así pues, si la concepción es el resultado de un acto de amor

consciente, esta primera célula que va a crearse inscribirá “amor”, así como la “armonía” reinante en la pareja.

Y, ¿Qué es la creación de un hijo/a? sino una obra de arte, la más sublime, la más bella que podamos realizar y, en la medida en la que el amor y la armonía estén presentes, el futuro ser se impregnará de ello y comenzará a educarse en estos principios desde el inicio, con lo cual ¿podrá convertirse posteriormente, en un ser que sabrá aportar el amor y la armonía a la sociedad?

Otro elemento que podemos tener en cuenta en este momento, es el de **introducir un pensamiento positivo** pensando en ese hijo/a, por ejemplo: que será un ser magnífico que vendrá adornado con las mejores cualidades, de esta manera lo inscribimos también en esa primera célula, así continuaríamos con su educación.

Veamos que nos ha dejado el filósofo griego Empédocles sobre esto:

“El hijo se parece a la imagen que la madre encinta lleva en su imaginación en el momento de la concepción. Mujeres enamoradas de estatuas de dioses y héroes trajeron al mundo a hijos que se le parecían”.

La educación prenatal de la Grecia Antigua al s. XXI (1994 p.42)

El escuchar este tipo de discurso, les puede dar a los adolescentes un punto de vista diferente sobre la sexualidad, abrirles la puerta a una dimensión de la sexualidad ligada al amor, como alternativa a la imagen tan banal que sobre ella dan la mayoría de las películas, libros, programas de televisión... actuales, que pueden incitarles a realizar experiencias diversas en un campo para el que no están ni preparados ni maduros, en un momento de sus vidas en el que se encuentran viviendo un proceso de cambio que no controlan y que muchas veces no entienden. Y al mismo tiempo hacerles tomar conciencia de las consecuencias que las relaciones sexuales pueden tener, entre ellas, la creación de una nueva vida.

3.3- Gestación

“Una de las misiones naturales de la mujer, es traer hijos al mundo. El deber de una sociedad civilizada consiste en permitir que lleve a cabo dicha misión en las mejores condiciones posibles, sin que ésta ponga en peligro sus posibilidades de desarrollo en otros campos”.

Jean Pierre Relier. (1993, Pág. 18)

La obra de arte, chispa primera, esbozada en la concepción, ahora va a ir tomando forma a lo largo de nueve meses.

La naturaleza, que es inteligente, ha dado al hombre y a la mujer poderes y cometidos diferentes, pero complementarios, y es gracias a esto que puede surgir la vida de forma natural. El hombre es el que desencadena el proceso durante la concepción, pero sin la mujer no sería posible la fecundación; de igual manera durante la gestación será la mujer la que lleve a cabo el proceso de la formación, y aunque ella tendrá un papel más relevante, en este periodo, no por ello el papel del padre, perderá importancia o relevancia. El apoyo, el cariño y la comprensión que le dé a la madre serán fundamentales para que ese embarazo llegue a buen término.

“Su papel como pilar de apoyo es proporcionar a su mujer el grado máximo de seguridad, tranquilidad y estabilidad, sabiendo que es lo más importante que puede hacer por el hijo que va a nacer”. Doctor Deepak Chopra, David Simon, Vicki Abrams (2006, p.259)

Dado que **“Todo lo que la madre vive el bebé lo vive”**, es importante que esté atenta a sus pensamientos, a sus sentimientos, a sus actos, porque será a través de ellos que el bebé seguirá impregnándose y educándose. Mantener pensamientos y sentimientos positivos y dejar ir los negativos, favorecerá la salud de su hijo, ayudándole a activar los genes que le permitirán desarrollar todo su potencial.

“Ten buenas intenciones, vive con un sentimiento de gratitud, piensa siempre en positivo. No importa lo mala que sea una situación, es importante verla bajo una luz positiva. El pensamiento negativo es muy nocivo para los genes. Si queremos influir en ellos lo más importante es mantener una actitud positiva”. Kazuo Murakami (2007, p.192)

Bruce Lipton nos dice, que las influencias medioambientales (nutrición, estrés, emociones) pueden modificar los genes sin alterar su configuración básica y se transmiten a la descendencia, y que la energía (mente – pensamiento) es un medio más eficaz para alterar la materia que las sustancias químicas, por lo tanto, añade, *“los pensamientos positivos son un imperativo biológico para una vida feliz y saludable”.* (2007, p.166)

Y, ¿Cómo le llegan al bebé prenatal los pensamientos y sentimientos de la madre? pues, a través de varias vías: sangre, líquidos, hormonal, neuronal.

Los experimentos realizados por el investigador japonés Masaru Emoto, confirmados posteriormente, por el Nobel de Medicina 2008, Luc Montagnier, con el agua, le llevaron a descubrir, que tiene memoria y que almacena información. Tras congelar una gota de agua y observarla con un microscopio electrónico, pudo observar que su cristalización variaba, según la influencia del medio ambiente. Si nosotros estamos constituidos de un 75% de agua y el óvulo fertilizado de un 90%, nos puede acercar a entender el mecanismo de cómo le llegan al bebé los pensamientos y sentimientos de su madre, vía sangre y líquidos.

En los últimos tiempos, se están desarrollando en algunas escuelas de primaria de Andalucía, una serie de trabajos prácticos, muy interesantes, con los niños para que puedan ver el efecto que los pensamientos y las palabras positivas o negativas, o el abandono y la indiferencia, pueden ocasionar en los seres vivos. Y no son los únicos, ya hay diversas escuelas en el mundo que están poniendo en práctica estos experimentos. Gracias a los descubrimientos científicos, hoy en día se están poniendo en evidencia conocimientos que antes no podíamos ni imaginar.

En cuanto a la vía hormonal, se sabe que cuándo estamos en un estado de bienestar, segregamos las endorfinas, las llamadas hormonas de la felicidad, en una mujer embarazada van a comunicar al bebé alegría y distensión y darán un “golpe de acelerador” a su desarrollo, y también, cuando estamos en un ambiente agradable, con las caricias, con las palabras de afecto... se segrega la oxitocina, la llamada hormona del amor. Si estos estados se viven con frecuencia en el útero, el bebé los memoriza y tendrá muchas posibilidades en el futuro como adulto, de sentir gusto por la felicidad, una capacidad innata para la felicidad y crearán naturalmente en su vida, las condiciones para realizarla, nos dice M.Andrèe Bertin, maestra de primaria, y pionera en este campo de la educación prenatal.

“El pensamiento positivo puede activar nuestros genes y, de este modo, estimular nuestro cerebro y cuerpo para producir hormonas benéficas. Mi propia experiencia me da la seguridad de que esto es verdad”. Kazuo Murakami. (2007 P.199)

De la misma manera, si está estresada, angustiada, asustada... segrega las catecolaminas, que se introducen en el torrente sanguíneo, atraviesan la barrera placentaria y perturban al bebé. Si esta situación es breve y ocasional, aunque sea intensa, no tiene por qué afectar al bebé, el riesgo es cuando esta tensión es prolongada y si es de tipo personal, tensiones constantes y que pueden estallar en cualquier momento, por ejemplo, con el marido o con un familiar próximo, en el trabajo...

Sin embargo, si la mujer es consciente de lo que esto puede suponer para su bebé en gestación, puede ayudarla a desarrollar su capacidad para transformar las situaciones, sabiendo el bien que supone para su hijo, y el amor que sienta hacia él, hará que se puedan subsanar los posibles daños que serían más fuertes, en el caso de no ser consciente de esto.

“No obstante, la mujer tiene un poderoso escudo protector para el bebé, “su amor”, que puede disminuir o, en algunos casos neutralizar el impacto de las tensiones del exterior.
Thomas Verny (1981, p. 42)

Con respecto a la vía neuronal, están las neuronas huso y las espejo, descubiertas respectivamente, en la década de los 90, por John Allman y Giacomo Rizzolatti, Las neuronas huso nos dan la capacidad de ser sociables. El emplazamiento de estas células y la riqueza de sus conexiones dependen del ambiente. Las neuronas espejo de empatizar y de imitar. La madre con sus emociones e intenciones que se reflejan en el cerebro de su bebé provoca el mismo estado, las mismas emociones, intenciones e ideas.

Así que, podemos imaginar la importancia que tiene para la madre que, durante los nueve meses de gestación, se sienta envuelta por un buen ambiente del que forma parte, no sólo el padre, como hemos dicho, sino también la familia, los vecinos, los compañeros/as de trabajo...a fin de que el amor, la comprensión, la tranquilidad, la seguridad, sean los que sostengan a la madre, dado que sus estados emocionales se transmiten al bebé y él se va educando y formando a través de ellos.

En el Siglo XVI Leonardo da Vinci escribía en sus cuadernos: *“Una misma alma gobierna dos cuerpos, todo querer, deseo supremo, temor o dolor del espíritu de la madre alcanza poderosamente al hijo”.*

Confucio, en China, decía que: dado que las experiencias vividas por la madre durante el periodo de la gestación podían influenciar al no nacido, consecuentemente, por el bien de la colectividad, el Estado debía tutelar a las mujeres embarazadas.

También en la tradición ayurvédica de la India, en el Garbbini Charyas, (Reglas para la mujer embarazada) ya en el siglo VI a. de C. se sugieren una amplia serie de comportamientos alimenticios, emotivos y mentales a la mujer en gestación, a fin de asegurarle al no nacido las mejores condiciones para su desarrollo. Profesor Carlo Simón Belli (2017, p.5)

Otro elemento que la madre puede utilizar durante la gestación **es el poder de la imaginación**. Todas las imágenes en las que se concentre, cree y mantenga trabajarán en su futuro hijo/a. Puede imaginárselo: amoroso, sano, bondadoso, inteligente... poco a poco, las fuerzas del subconsciente lo llevarán a cabo y el bebé se irá impregnando de ellas. El biólogo Bruce Lipton afirma que, en cuanto a la capacidad de procesamiento neuronal, la mente subconsciente es millones de veces más poderosa que la consciente.

Paracelso, médico suizo del siglo XVI, decía: *“La mujer es la artista de la imaginación y el hijo en su vientre el lienzo en la que ella pinta sus cuadros”*.

Todos los estudios e investigaciones sobre sensibilidad fetal, nos indican que el bebé en formación tiene memoria, es sensible y posee capacidades asombrosas de aprendizaje.

Durante la gestación la sensibilidad de la madre está exacerbada y su creatividad puede ser desarrollada, amplificadas, estimulada para su propio bien y el del bebé. **Rodearse de belleza, nutrirse de belleza**, es muy conveniente, porque la belleza inspira, eleva el espíritu y produce un profundo bienestar y felicidad; de esta manera el bebé se va nutriendo e impregnando de belleza y de amor hacia ella, así como del bienestar y felicidad que genera su contemplación. Por ello es recomendable que todo lo que la madre vea, escuche, lea, sea bello, armonioso, noble, inspirante, alegre...

“Si los chinos concibieron hace más de 1000 años unas clínicas prenatales para que las madres pudieran vivir la espera de su hijo, rodeadas de serenidad y belleza”, ¿no es acaso porque pensaban que el bebé al sentir el bienestar de su madre, saldría beneficiado y que, por el contrario, no podría sacar provecho alguno de una vida agitada que no dejara a la madre tiempo para dedicarse a él? J. Pierre Relier (1993, p 68)

Evitar las conversaciones, los espectáculos, las lecturas deprimentes, todo aquello que pueda causar un impacto desagradable y negativo en la madre: las películas violentas, de terror, programas televisivos que puedan alterarla. Contemplar imágenes que produzcan sensaciones de bienestar. Leer libros, que inspiren los más altos ideales. Leer

libros de personajes de la historia antiguos o actuales que han realizado acciones benéficas o magníficas para la humanidad o el país... son interesantes, porque el bebé absorbe todo lo que la madre piensa, siente, hace, ve, lee, escucha... Ver obras arquitectónicas que inspiren y maravillen, así como la visita a museos de arte es aconsejable, en particular aquellos que ofrecen una colección de obras de pintura o escultura... que reflejan la belleza, como medida, proporción, equilibrio, simetría, armonía, porque como todo trabaja en la edificación del nuevo ser en formación, lo que la madre contempla se inscribe en su bebé.

La alimentación es otro elemento a tener en cuenta durante la gestación. **Llevar una alimentación sana y equilibrada** es un requisito esencial en nuestra vida, si queremos disfrutar de buena salud, pero, en el embarazo es especialmente necesario. Y una buena alimentación no está solamente en el alimento que consumimos, sino también, en la forma en la que comemos.

Si comemos agitados, con preocupaciones o discutimos mientras comemos, lo más seguro es que la comida no nos sentará bien, por eso el estado en el que comemos es tan importante como los alimentos que consumimos. Comer en silencio, masticando bien los alimentos, disfrutando de su sabor, tranquilamente, nos permite obtener el máximo de beneficio de los nutrientes que hay en su interior, y nos produce un estado de bienestar, que en la madre embarazada se transmite al bebé. Es lo que el doctor Deepa Chopra define como, “comer con conciencia”, y que recomienda en el embarazo; comiendo así dice: nutrimos el cuerpo, la mente y el alma. Comer con amor y agradecimiento a la naturaleza, que nos ofrece los alimentos que nos permiten vivir, también es una forma de impregnar al bebé de ese amor hacia ella. Especialmente en estos tiempos en los que necesitamos encontrar y cultivar el equilibrio y la armonía con ella. El doctor Michel Odent dice: “La relación con la madre y la relación con la Madre Tierra, son dos aspectos de un mismo fenómeno”.

Evitar el estrés continuado y crónico porque él influye en el desarrollo del cerebro del bebé y puede afectar, entre otras cosas, al coeficiente de inteligencia.

“Los cambios en el coeficiente de inteligencia están relacionados directamente con las alteraciones del flujo sanguíneo en el cerebro que padece estrés”. Bruce Lipton. (2007, p. 241)

“Resulta imposible hacer una clara distinción entre lo biológico y lo afectivo; pues las emociones, el estrés vivido por la madre desencadenan en ella unos fenómenos biológicos, principalmente secreciones hormonales, que van a modificar el medio biológico que está constituyendo para su hijo en desarrollo”. Jean Pierre Relier. (1993 P. 39)

También el doctor Michel Odent, en la misma línea, explica que sea cual sea el estado de infelicidad en el que la madre se encuentre, (tristeza, ansiedad, estrés, preocupación...) el nivel de cortisol, es más alto que si se siente feliz y hoy se sabe a ciencia cierta que es un inhibidor del crecimiento fetal, y en concreto del desarrollo cerebral. Problemas emocionales y del comportamiento en la infancia y en la adolescencia, están relacionados con estados emocionales maternos caracterizados por la presencia de niveles altos de cortisol. La hiperactividad con déficit de atención (THDA) se ha relacionado con la ansiedad materna durante el embarazo. Por lo tanto, “la primera obligación de todos aquellos que atienden a las embarazadas es proteger su salud emocional” (2012, p.41)

Hablar al bebé es importante, no es que entienda a nivel intelectual lo que se le está diciendo, él capta fundamentalmente el tono emocional y a través de él se siente amado, deseado, acogido, y esto como nos dice el profesor Relier, estimula su deseo de vivir, o por el contrario rechazado, ignorado, puede hacer que no se sienta con fuerza para agarrarse a la vida.

Explicarle lo que estamos viviendo, interrogantes, dudas, si pasamos por momentos de tristeza o cólera... porque al no disponer de un razonamiento analítico desarrollado aún, que le permita comprender, él tiende a hacer suyo el estado de la madre. Hay que tranquilizarle en todo momento, decirle que no tiene nada que ver con él, que es algo por

lo que estamos pasando ocasionalmente, y manifestarle nuestro deseo y nuestro amor incondicionales siempre.

Cuando pasemos por dificultades, podemos decirle que en la vida también hay momentos difíciles, pero que todo puede superarse y solucionarse, de esta manera le vamos ayudando a fortalecer su carácter.

Al bebé le encanta, también, oír la voz de su padre. El tono suave de su voz puede ejercer un efecto benéfico profundo en él, e irá creando, al mismo tiempo, un fuerte vínculo afectivo. Cuando nazca va a reconocer las voces de los dos, **las caricias** son un importante alimento nutritivo para el bebé. Acariciarle a través de la pared abdominal permite establecer una comunicación afectiva y profunda entre él, la madre y el padre. Hay, incluso, un método creado por el doctor holandés Franz Veldman, llamado Haptonomía.

Cantar al bebé, es otro factor interesante a utilizar durante la gestación. Fue iniciado por M. Louise Aucher, psicofonista y profesora de canto. El canto prenatal ayuda a traer seres alegres y llenos de vida.

Sobre **la música** durante la gestación hay diversas investigaciones que demuestran sus beneficios y autores que hablan de ella, como la doctora Michel Clements, audióloga. Ella nos indica, qué músicas son las que les gustan a los bebés y que, incluso, son muy selectivos, por ejemplo, en lo que respecta a la música clásica, no toda es de su agrado. Bhrams y Beethoven no les gusta, pero si Mozart y Vivaldi. Las músicas, en general, más convenientes y benéficas para el organismo delicado del ser en formación, son: relajantes, suaves, alegres, clásica. Es aconsejable evitar las músicas muy fuertes, violentas, desestructuradas (Rock, Heavy, Tecno...) todo aquello que pueda perturbar la paz y la tranquilidad del bebé.

“Cuando está embarazada la mujer debe evitar frecuentar lugares sometidos a intensidades acústicas malas o demasiado fuerte. Hay peligro a partir de 110 decibelios.

La música de discoteca o los conciertos de rock, representan un enorme riesgo para el feto. La pantalla protectora podría estallar, lo que provocaría daños irreparables”.

Doctor Alfred Tomatis (1990, p.72)

Ya la antigua cultura médica china, habla de métodos específicos (Tai-kyo) para aplicar durante la gestación y entre ellos la estimulación sensorial mediante sonidos particulares y música.

Recientemente científicos finlandeses, de la Universidad de Helsinki, han hecho un estudio sobre el efecto de la música clásica y han descubierto que desarrolla y protege el cerebro.

“Los sonidos benéficos son tan importantes para la salud como los alimentos nutritivos. La madre debe proponerse proporcionar a su bebé una dosis sana de sonidos benéficos con regularidad. Dedique tiempo a oír la música que le inspira. Los estudios han demostrado que los sonidos agradables reducen la presión arterial, aumentan la inmunidad y disminuyen la ansiedad.

Doctor Deepak Chopra. David Simón, Vicki Abrams (2006, pp.53-54)

El contacto con la naturaleza es bueno y necesario, desde el punto de vista de la salud y de la ecología. Y es también un museo de obras de arte en vivo. Pasear por el campo, jardines, playas... regularmente, es muy recomendable y saludable. Por otra parte, los sonidos de la naturaleza nos producen un estado de bienestar y serenidad, que contribuyen para obtener un equilibrio mente-cuerpo, esenciales durante la gestación. Desarrollar actitudes de respeto y amor hacia ella, en los padres y madres hará que naturalmente el bebé se impregne de ello. ¿Estaríamos educando así, desde el inicio a seres respetuosos y amantes de la naturaleza, y con ello contribuyendo a mejorar el medioambiente del planeta?

Darle al bebé mucho amor a través de las palabras, en el silencio, a través del pensamiento, con las caricias, el canto, y no sólo la madre, el padre también, así va

creando con él un vínculo antes del nacimiento. **Un hijo es como una semilla, si sembramos mucho amor, recogeremos mucho amor.**

Seres concebidos en el amor y gestados en él desarrollarán sus propias capacidades de amar, tendrán confianza en ellos mismos y en los demás. Serán personas que no conocerán la violencia y que resolverán los inevitables conflictos y dificultades, que la vida les plantee, pacíficamente con el diálogo.

¿Amarán a las mujeres, a través del amor que han recibido de sus madres? ¿Podría ser, por lo tanto, una solución al problema del maltrato y la violencia de género?

Ayudar al bebé a vivir su vida intrauterina en la máxima armonía, es un objetivo a alcanzar, Que se sienta en todo momento seguro, protegido, amado, reconocido. Y aquí el papel del padre durante todo el proceso es fundamental, pero especialmente a lo largo del periodo de la gestación. Un proverbio chino dice: *“Si bien es la madre la que lleva a su hijo, le corresponde al padre llevar a la madre y al hijo”*.

“Bebés concebidos para ser felices, que son deseados, amados y considerados como personas, se convierten después en niños y adultos equilibrados y con buena salud porque guardan del comienzo de sus vidas, impresiones armoniosas”. Claude Imbert (2008, p. 50)

Quiero terminar este apartado con las palabras de un pedagogo, formuladas, en 1938 sobre la educación prenatal, y las de un biólogo actual que se relacionan y que nos muestran cómo las ideas surgen primero, y a pesar de que puedan parecer utópicas o fuera de toda lógica en su época, con el tiempo, la verdad acaba haciéndose evidente cuando la ciencia lo demuestra.

“La humanidad no puede ser transformada más que por padres y madres inteligentes y conscientes, que traerán al mundo niños sanos y dotados de las más bellas cualidades.

Los padres tienen una responsabilidad enorme". Omraam Mikhaël Aïvanhov. (1989, p. 150)

"Las madres y los padres son responsables de la concepción y del embarazo aún, cuando la madre sea la que lleve al hijo en su vientre lo que hace el padre afecta profundamente a la madre, lo que a su vez afecta al hijo en desarrollo. La esencia de la paternidad responsable es que tanto las madres como los padres se responsabilicen de educar niños sanos, inteligentes y llenos de alegría". Bruce Lipton (2007, p.236)

Estas etapas que hemos descrito hasta ahora, se complementan con otras dos, no menos importantes, que son el nacimiento y la lactancia materna.

3.4- El nacimiento:

"Cuánto más ayude el padre a la futura madre, cuánto más cerca esté de ella, más fácil y sereno le resultará el momento del parto".

Doctor Alfred Tomatis (1990, p.259)

"Un niño ha venido al mundo. Ha hecho nacer a una madre, a un padre, a una familia. Una felicidad inefable, sagrada, llena el espacio de la habitación y, me parece, que se derrama sobre el mundo. El cirujano y la anestesista han aportado su presencia tranquilizante y cálida. Han sido eficaces aceptando con humildad "no tener nada que hacer". La comadrona ha unido su conocimiento técnico con una escucha atenta y discreta, y el contacto femenino del que la madre tiene necesidad en estas horas particulares".

Maestra Marie Andrée Bertin. (2005, pp. 144-145)

"No se podrá cambiar la vida sin cambiar primero la forma de nacer"

Doctor Michel Odent

La forma en la que venimos al mundo tiene una gran importancia también, pues, ella va a marcar aspectos de nuestro futuro carácter. En realidad, es el bebé el que decide el momento del nacimiento.

“Cuando el niño está listo, actúa sobre las hormonas de la madre y provoca el deseo de dar a luz. Le transmite una información, sin duda a través de la hipófisis, y provoca el proceso. Doctor Alfred Tomatis (1990, p.39)

Y es importante respetar esta decisión primera, porque va a suponer reconocerle como una persona y su derecho a decidir en el futuro. Normalmente, si el embarazo ha ido bien el parto discurrirá bien y de forma natural. Thomas Verny, dice que el no tener clara la idea de la maternidad, y los problemas con la madre, son algunas de las causas de las dificultades en el parto.

Hoy en día existen varios métodos que pueden ayudar a la madre para prepararse para este momento, como el yoga prenatal, el hipnacimiento, la respiración... a fin de que aprenda a relajarse y así facilitar el proceso del parto, venciendo o disminuyendo el miedo, que es la causa que genera tensión, y los consiguientes problemas que conlleva. Si hay que intervenir médicamente, por circunstancias diversas necesarias, es importante que la madre informe al bebé de lo que se va a hacer, con el fin de que lo comprenda y le ayuden a tranquilizarse; dado que él también siente y reacciona emocionalmente, igual que la madre. Que se sienta acompañado en todo momento, en estos instantes delicados del paso de la vida intrauterina a la extrauterina. Es en este momento que se graban y se imprimen huellas, tanto corporales como emocionales, que serán para toda la vida.

El ambiente idóneo para recibir al nuevo ser, según el doctor Leboyer, que en 1975 publicó un libro titulado: “Por un nacimiento sin violencia”, tiene que ser cálido, acogedor, sin ruidos demasiado fuertes, con luces suaves, para preservar su tranquilidad e intimidad, en estos momentos, a fin de que el parto discurra en las mejores condiciones y con normalidad y para que puedan vivir ambos la magia maravillosa de estos instantes, rodeados madre y bebé de escucha, paciencia, afecto y respetando los ritmos de los dos. Permitiendo el primer encuentro de sus miradas, el contacto de sus cuerpos, el reconocimiento de los olores familiares que ha percibido durante los nueve meses en el útero, elementos todos ellos que dan seguridad al bebé.

Por todo ello, es muy importante que el bebé sea colocado sobre la madre nada más nacer, lo que se llama el contacto “piel con piel”, que cada vez más, afortunadamente, se está implantando en los hospitales, pues, ya se han visto y demostrado los beneficios que esto reporta a la larga, para su salud y comunicación afectiva futuras.

El doctor Depak Chopra, dice que los bebés tienen una necesidad primordial de sentir la conexión física con sus padres y buscan esta unión íntima desde el momento de nacer. Los padres y los bebés recién nacidos están hechos para estar juntos.

5.- La lactancia Materna

“El amamantamiento permite al niño/a empezar su vida en las mejores condiciones de salud y seguridad inmunitaria y afectiva”.

Marie-Andr e Bertin

La salud de base física y psíquica del ser se edifica durante el periodo de estrecha dependencia con la madre durante los 9 meses de embarazo, durante el nacimiento y el periodo de lactancia.

Dr.Michel Odent (obstetra)

Si el nacimiento rompe, en cierta medida, el vínculo que ha unido estrechamente a madre e hijo, durante los nueve meses de vida intrauterina, la lactancia permite recuperarlo, de nuevo.

La lactancia materna, siempre y cuando se pueda, establece un puente suave entre la vida intrauterina y la extrauterina. No sólo es el alimento más en consonancia con la especie humana, y que le va a aportar todos los elementos necesarios para su desarrollo, sino que también tiene grandes ventajas desde el punto de vista afectivo. Sigue creando vínculos de amor que son para toda la vida.

El bebé va a reconocer y a recuperar a través de la leche materna, los sabores percibidos en el líquido amniótico, el olor de su cuerpo, el latido de su corazón, sonido tan familiar escuchado durante nueve meses; elementos tranquilizadores que le siguen dando seguridad y le hacen sentirse en casa y protegido.

Es conveniente que la madre cuando lo amamante, esté tranquila y concentrada en él, que le transmita su afecto, que le dé su amor a través de su mirada, de sus palabras, con el pensamiento... y evitar hacerlo si está en un estado de cólera, o cualquier otro estado negativo, pues ellos pasan al bebé, a través de la leche materna y le pueden dañar física y psíquicamente.

“Cuándo amamante, mírelo a los ojos y envíele pensamientos de amor. Mientras alimente al bebé, ponga toda su conciencia en el proceso. Sienta como el amor y la ternura invaden todo su cuerpo mientras le ofrece su alimento al bebé”.

Dr. Deepak Chopra, David Simon, Vicki Abrams. (2006, pp. 222,236)

“La madre que alimenta a su hijo, le da a través de la leche un amor y una ternura que le son de absoluta necesidad para su desarrollo. Las madres deben prepararse para amamantar a sus hijos en el mejor estado posible. Cuando lo alimente debe hacerlo conscientemente, pensando en él, hablándole para darle una parte de su corazón.

Pedagogo Omraam Mikhaël Aïvanhov (1989, pp. 52-53)

El calor y la cercanía del cuerpo ejercen un efecto benéfico sobre él, por ello, es aconsejable mantener el mayor tiempo posible al bebé en contacto con él, pues, como demuestran los estudios realizados, va a ser de gran ayuda para su desarrollo emocional y físico.

El biólogo celular, Bruce Lipton afirma, que las sociedades que privan a sus hijos (bebés, niños adolescentes) del contacto físico frecuente son invariablemente de naturaleza violenta.

Si no se puede dar el pecho, y tenemos que darle el biberón, debemos recordar que es, también, un momento privilegiado para transmitirle nuestro amor tanto el padre como la madre.

Para terminar a modo de **Conclusión:**

Si estas informaciones pudieran estar al alcance de todas las futuras madres, de los padres, de los jóvenes, de todos los profesionales que acompañan a las futuras madres, de la sociedad en general, les daríamos la posibilidad de mejores condiciones de vida a los futuros padres, para que puedan vivir un embarazo de forma más saludable, más positivo y armonioso, sabiendo los resultados tan importantes que obtendríamos para las futuras generaciones, que serían más solidarias, más comprensivas y pacíficas.

Sería necesario, así mismo, que estos conocimientos llegasen a los adolescentes, en tanto que futuros padres-madres, y que se incluyan en el currículo del sistema educativo. Al transmitirles estas informaciones, les estaríamos dando un ideal, algo que podría dar un sentido a sus vidas; hacerles conscientes de la importancia y responsabilidad que supone traer un ser al mundo. Lo cual podría contribuir, quizás, a modificar su mentalidad y su forma de comportarse. Por lo tanto, **La Educación Prenatal, podemos decir que es transformadora** de los futuros padres, y de los jóvenes, que adquieren una nueva conciencia de sí mismos, de la vida y de su papel de educadores.

Es importante, pues, hacer llegar todas las informaciones y descubrimientos científicos concernientes al periodo prenatal para que puedan ser utilizados de forma natural, creativa, libre, adaptada a cualquier cultura y tradición.

Todos se beneficiarían y nos beneficiaríamos con ello. No tenemos nada que perder y puede que mucho que ganar.

Hipócrates decía: “Mejor la prevención que la terapia”

La Educación Prenatal es una prevención real y fundamental. Se trata de una toma de conciencia colectiva en todos los países. Forma parte de la vida cotidiana de los

padres. Es la prevención más eficaz de la violencia, y de otras disfunciones, puesto que construye las bases de la salud física y psíquica del niño/a en formación. En consecuencia, se economizan los gastos en salud por parte de la sociedad.

En este sentido, son muy interesantes, dos documentos: El de “**los 1001 días críticos**”, una iniciativa parlamentaria inglesa del 2014, en el que destacan que el periodo que va desde la concepción hasta los dos primeros años de vida, son cruciales en el desarrollo de los niños/as y a largo plazo para su salud y sociabilidad y que invertir en los primeros 1001 días, debería ser una prioridad para el país. En este informe se ha estimado también que la prevención en este dominio podría reducir la utilización de drogas duras en un 59%, las encarcelaciones en un 53%, la violencia en un 51% y los embarazos no deseados de adolescentes en un 38%.

Y el de “**los 1000 días de la OMS**”, del 2017, que comienzan antes de la concepción y se extienden más allá de los dos años de vida del niño/a. En él se dice que estos 1000 días son esenciales y que es una etapa crucial en términos de prevención. El ambiente bajo todas sus formas, y los modos de vida dejan huellas en el genoma, programando la salud y el riesgo futuro de enfermedad de un individuo, afectando a sus futuros hijos, e incluso a sus nietos, declarando que esto concierne tanto al padre como a la madre.

Participa en la construcción de la **Paz**, pues, desde la concepción favorece la edificación de seres sanos, estables, con confianza en sí mismos, abiertos a los demás y a la vida, gracias al amor recibido, y fortificado por el respeto, el reconocimiento y la confianza de las que se habrán impregnado sus células, capaces de revisar las nociones de competitividad e intolerancia, y de desarrollar una actitud cooperativa. Seres gestados así, educados con amor y respeto, serán capaces de construir un mundo más justo, más humano, más fraternal, en donde cada uno encuentre su lugar y pueda desarrollarse al servicio de todos, para generar felicidad y abundancia.

¿Podemos imaginar, por un momento, los cambios que se podrían producir, en la humanidad, si millares y millares de padres, pusieran en práctica estos conocimientos...?

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Paulo Freire

En la experiencia que venimos realizando desde ANEP: Asociación Nacional de Educación Prenatal, tanto en centros educativos, como fuera de ellos, la acogida por parte del profesorado asistente a las charlas, así como por parte del alumnado, es muy positiva. Pero también en los otros ámbitos (Casas de la Cultura, de la Juventud, Ampas...)

No obstante, esta experiencia no es algo aislado, es el resultado de la labor que ANEP lleva haciendo de difusión y formación desde 1988, para profesores, personas del ámbito sanitario (ginecólogos, médicos comadronas, enfermeras), psicólogos, terapeutas, padres-madres, adolescentes... mediante conferencias, seminarios, jornadas, talleres, cursos de formación... ANEP a su vez, se complementa con la labor que realiza la OMAEP, (organización mundial de asociaciones de educación prenatal) a la cual pertenece, y que forma parte del ECOSOC (órgano consultivo de la ONU, en asuntos económicos y sociales).

Referencias Bibliográficas

Actas del 2º Congreso Mundial de Educación Prenatal. (1994). De la Grecia antigua hasta el siglo XXI. Atenas.

Aïvanhov, Omraam Mikaël. (1989). Lo masculino y lo femenino, fundamento de la creación. Barcelona. Editorial Prosveta.

Aïvanhov, Omraam Mikaël. (2007). Una educación que comienza antes del nacimiento. Barcelona. Editorial Prosveta.

Bertin, M^a Andr e. (2006). La educaci3n prenatal natural: una esperanza para el niño, la familia y la sociedad. Madrid: Ediciones Mandala.

Belli, Carlo Sim3n. La educaci3n prenatal a la vista de un politol3gico internacionalista. (2017). Revista Misli. Ane

Carballo, Carmen y Vizcaíno, Pilar. (2017). Educaci3n Prenatal, Educaci3n para la Paz. Una educaci3n en valores desde el inicio. Florencia: Editorial Stella Matutina.

Deepak Chopra, David Simon, Vicki Abrams. (2006). Ediciones Granica, S.A.

Imbert, Claude. (2004). El futuro se decide antes de nacer. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Lipton, Bruce. (2007). La biología de la creencia. Madrid: Editorial Palmyra.

Murakami, Kazuo. (2007). El c3digo divino de la vida. México: Editorial Alamah México.

Odent, Michel. (2012). La vida fetal, el Nacimiento y el futuro de la Humanidad. Editorial OB STARE.

OMAEP- Asociaci3n Helénica de Educaci3n Prenatal. (Atenas, 2015). Educaci3n Prenatal. Diez reglas de oro para los futuros padres.

Verny, Thomas y Kelly, John. (1988). La vida secreta del niño antes de nacer. Barcelona: Editorial Urano.

<http://www.sf-dohad.fr/index.php/publications-en-francais/136-l-initiative-des-1000-jours-de-l-oms>

<http://www.1001criticaldays.co.uk>

<http://www.1001criticaldays.co.uk/buildinggreatbritonsrepurt.pdf>.

<http://www.bbc.com/news/education-31607711>

4.

LA PEDAGOGÍA NO ES LA FILOSOFÍA Y LA FILOSOFÍA NO ES LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ⁴

Catedrático de Teoría de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros

⁴ Catedrático de Teoría de la Educación. *Facultad de Ciencias de la Educación*
Departamento de Pedagogía y Didáctica Universidad de Santiago de Compostela

Web: <http://dondestalaeducacion.com/>

Researcher ID: L-1032-2014

Orcid: 0000-0002-7553-4483

ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación (hay pedagogía general y aplicada; sociología general y aplicada; antropología general y aplicada; didáctica general y didácticas específicas o didáctica aplicada; filosofía y filosofías aplicadas; etcétera).

Algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar.

En este trabajo voy a argumentar sobre estas cuestiones desde tres tesis:

- El desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía
- La pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación es un hecho en la construcción del conocimiento de la educación y en la Pedagogía como carrera
- Las disciplinas científicas y las disciplinas académicas sustantivas pueden generar disciplinas aplicadas. Hay pedagogía aplicada y hay filosofía de la educación que es filosofía aplicada

Palabras clave

Pedagogía como disciplina; pedagogía como carrera; Filosofía de la educación; Teorías filosóficas de la educación; Pedagogía general; Pedagogía aplicada.

Abstract

Pedagogy and Philosophy are two disciplines which have functional autonomy and both are part of the Pedagogy as a career. In order to distinguish and assess both disciplines, both subjects must be understood.

In Pedagogy we distinguish theoretical research about education (philosophies of education and interpretive theories), research on practical theory, research on theory as

a level of epistemological analysis (whether didactics, or general pedagogy or comparative pedagogy) and research on the theory of education as a substantive academic discipline that since Herbart has been called discipline of general pedagogy and that Nohl called theory of education, restricting the use of the term.

Nowadays, it is also assumed that each scientific discipline (pedagogy, psychology, sociology, anthropology, etc.) specializes in its own task and can interpret other areas with the concepts it elaborates, that is why there is general sociology and applied sociology (sociology of the family, of education, of religions, etc.). The important thing today is that it is distinguished between general science and applied science. General science specializes discipline, applied science specializes the task, that is, its field of application (there is general and applied pedagogy, general and applied sociology, general and applied anthropology, general didactics and specific didactics or applied didactics, philosophy and applied philosophies, etc.).

Something we do wrong, when in our university centers we give the impression that the interests of group or school are put over the epistemological developments of the Pedagogy by means of the political-administrative tricks that can be generated.

In this paper I will argue about these issues from three theses:

- The administrative development of the Chair of Pedagogy is not that of the Chair of Philosophy
- The plurality of theoretical research in the field of education is a fact in the construction of knowledge of education and in Pedagogy as a career
- Scientific disciplines and substantive academic disciplines can generate applied disciplines. There is applied pedagogy and there is philosophy of education that is applied philosophy

Key Words

Pedagogy as a discipline; pedagogy as a career; Philosophy of education; Philosophical theories of education; General pedagogy; Applied pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Si alguien espera que en este discurso yo diga que la Filosofía no tiene futuro y no aporta nada a la Pedagogía, o que la Pedagogía no tiene nada que ver con la Filosofía, le aseguro que se ha confundido de texto y de contexto.

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias. En la carrera de pedagogía, yo me he criado intelectualmente primero en la disciplina de Filosofía y ha sido la singularidad de la educación como tarea e intervención la que me ha llevado a la disciplina Pedagogía.

Recuerdo las muchas horas de estudio y trabajo como becario de investigación en el despacho del profesor Ibáñez-Martín, en el instituto San José de Calasanz, en Vitoria, 8. Y también la “*cantidad*” de fichas que hicimos para dar entrada segura a los muchos libros que forman la biblioteca que con tanto esmero y cuidado ha ido construyendo sobre la Filosofía de la educación para disfrute de todos. De mi puño y letra siguen existiendo, en el archivo de la biblioteca y también, casi seguro, en el del Seminario de Filosofía de la Educación, muchas fichas.

Todos los que fuimos sus alumnos, aprendimos con él a conocer a los clásicos del humanismo -desde Grecia a Millán Puelles, pasando por Vives y Montaigne-; aprendimos a conocer la escuela del análisis del lenguaje y su pensamiento, a Peters, a Broudy, a Smith, a Ennis, a Scheffler, a Langford, a O'Connor, a Hirst, a Gowin; aprendimos a conocer a Domaguet, a Gusdorf, a Neil, a Suchodolski, a Bolnow, a Piepper, a Dür, a Morin, a Maritain, a Marcel. Aprendimos a usar el *Journal of Moral Education*, el *British Journal of Educational Studies*, la *Educational Theory*, la *Revista de Educación* de Tubinga, junto a otras que nos hacían ver que la Pedagogía era un lugar de pensamiento fértil pero disperso y por construir, como se podía ver en las obras recopiladoras de la época, accesibles gracias a la biblioteca en construcción (Lucas, 1969; Brubacher, 1962). En sus clases aprendimos el sentido de la palabra “melting pot”, cuando nadie hablaba

de interculturalismo y la multiculturalidad era un problema de antropología cultural, pero no un problema global.

Recuerdo el trabajo y la defensa de su tesis doctoral sobre Merleau, en ella aprendimos a entender la idea y las consecuencias de la “realidad encarnada” con referencia a lo humano. Recuerdo mi tesis y su preocupación por los becarios, con un compromiso personal más allá de lo académico. Recuerdo las conversaciones sobre la manipulación, el adoctrinamiento y el sentido crítico, cuyo contenido esencial hoy todos podemos leer en los artículos que publicó con esos títulos (Ibáñez-Martín, 1969, 1974 y 2006). Y recuerdo las correcciones del borrador de su libro “Hacia una formación humanística ...” (Ibáñez-Martín, 1977), y recuerdo nuestro primer libro compartido con Jose Manuel Esteve “Teoría de la educación (Filosofía de la Educación)” construido desde cinco ejes: teoría, filosofía, relación educativa, formación humanística y educación moral (Campillo, Esteve, Ibáñez-Martín y Touriñán, 1974). También recuerdo mi primer libro sobre el *sentido de la libertad en la educación* (Touriñán, 1979) y recuerdo su oposición de agregado de universidad y mi adjuntía en la sede del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz (Ibáñez-Martín, 2005). Y después, como él ha dicho por escrito, a volar cada uno con libertad académica y sin sectarismos:

“No es cuestión de citarles personalmente a todos ellos, tanto porque se encuentran en el programa de este Congreso como porque en lo que han intervenido eficazmente no ha sido en el *asentamiento* sino en el *desarrollo* de la filosofía de la educación. No puedo ocultar que les hice trabajar mucho, a un ritmo fuerte, moviéndoles a familiarizarse con un modo científico de investigar y de fichar referencias, a publicar, a colaborar en iniciativas universitarias varias, a leer su tesis doctoral en un tiempo razonable, a hacer oposiciones cuando eran muy jóvenes, etc. Confío en que me lo habrán perdonado. Por otra parte, nunca pretendí formar una secta. Incluso a los dos primeros, José Manuel Esteve y José Manuel Touriñán, les animé, en cuanto sacaron sus oposiciones, a volver a sus ciudades de origen, diciéndoles que, en la nueva España autonómica, allí tendrían muchas

posibilidades -y el tiempo me dio la razón, pues uno en Málaga y otro en Santiago han desarrollado una brillante carrera académica-, y con todos siempre he mantenido unas relaciones de plena libertad académica, en cuanto tuvieron el *status* académico pertinente”. (Ibáñez-Martín, 2009, p. 130).

Y en ese estatus yo inicié mi andadura en Pedagogía General o Teoría de la educación como disciplina al obtener mediante concurso-oposición la adjuntía de Pedagogía General en 1980. Desde esa fecha seguí respetando la Filosofía, usándola del mejor modo posible al hacer análisis del lenguaje y haciendo trabajo cada vez más y mejor centrado en Pedagogía (Touriñán, 1987a y 1987b).

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza desde el conocimiento de la educación: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Ese saber de perspectiva mesoaxiológica, que valora cada medio como educativo, es el que corresponde a la Pedagogía y la pedagogía es el saber que necesitamos para construir ámbitos de educación, es decir, para transformar en educativo cualquier medio que utilicemos.

En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987a). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana, la posición francesa y la angloamericana, pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 2014). El desarrollo epistemológico del siglo XXI sobre ciencia general y aplicada y sobre el desarrollo de principios generales de metodología de investigación producidos a partir de Popper en las corrientes historicistas y en las corrientes comprensivas de Toulmin, Bunge y Suppes, Ladrière y otros, son el entramado epistemológico que permite trabajar con seguridad la complejidad del campo de la educación dentro de las ciencias sociales (Touriñán y Sáez, 2015).

Hoy se acepta el principio general metodológico de la investigación científica de complementariedad en las elaboraciones epistemológicas. Y debido a esa complementariedad, no hay exclusión entre las elaboraciones de pedagogía como carrera y como disciplina y las elaboraciones propias de las ciencias de la educación y las elaboraciones propias de la teoría, la tecnología y la investigación activa. Otra cosa es que haya personas fundamentalistas que pretendan reducir la posible investigación a su interés particular (Touriñán, 2016).

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término (Touriñán, 2017). Hoy en día se asume que puede existir una ciencia propia de lo social, que se llama Sociología y existen otras ciencias que interpretan lo social (ciencias de lo social, como psicología social, antropología social, etcétera). Esto mismo pasa en Psicología y en Pedagogía y en Medicina (hay Medicina como disciplina y hay ciencias de la salud, como la Biología u otras). Hay Pedagogía y hay ciencias de la educación (Sociología de la educación, Psicología de la educación y otras). Y dentro de cada disciplina científica, en nuestro caso, dentro de la Pedagogía, hay disciplinas sustantivas que especializan la ciencia generando sus modos de prueba específicos desde conceptos propios de la disciplina sustantiva (pedagogía general o teoría de la educación como disciplina sustantiva, didáctica y pedagogía comparada, sus objetos son distintos y especializan la disciplina científica misma en la intervención pedagógica y la educación, la enseñanza y el sistema educativo, respectivamente).

Hoy en día, además, se asume que cada disciplina científica (pedagogía, psicología, sociología, antropología, etc.) se especializa en su propia tarea y puede interpretar otros ámbitos con los conceptos que elabora, por eso hay sociología general y sociología aplicada (sociología de la familia, de la educación, de las religiones, etcétera). Lo

importante hoy es que se distingue entre ciencia general y ciencia aplicada. La ciencia general especializa la disciplina, la ciencia aplicada especializa la tarea, es decir su campo de aplicación. (Hay pedagogía general y aplicada, sociología general y aplicada, antropología general y aplicada, Didáctica general y Didácticas específicas o Didáctica aplicada, Filosofía y filosofías aplicadas, etcétera) (Tourrián, 2018a).

Esta es la realidad compleja, pero no confusa, de las ciencias en nuestro campo, desde la perspectiva epistemológica. Y atendiendo a esos postulados se puede llegar a entender que:

- Pedagogía no es Psicología
- Pedagogía no es Filosofía
- Pedagogía no es solo enseñanza
- Teoría de la educación, historia de la educación, filosofía de la educación y pedagogía social no son lo mismo

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: es la perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar. Es un hecho que existen asociaciones profesionales distintas para Pedagogía y Filosofía, tales como SITE (Seminario interuniversitario de teoría de la educación), SEP (Sociedad española de pedagogía), SIFE (Seminario interuniversitario de Filosofía de la educación), SIF (Sociedad interuniversitaria de Filosofía) y otras instituciones de Teoría y Filosofía de la educación de carácter internacional. Pero su existencia no parece haber solucionado el problema y, en algunos casos, es parte del problema, porque los intereses gremiales hacen que la comprensión de la delimitación de campos puede obedecer más a razones político-administrativas de gremio que a razones epistemológicas de disciplina y área de conocimiento o campo de saber.

Desde la perspectiva epistemológica puede mantenerse que mentalidad pedagógica específica y la mirada pedagógica especializada proporcionan competencia técnica al pedagogo y esta competencia no viene de la Filosofía, sino de la Pedagogía. En este trabajo vamos a fundamentar esta posición argumentando desde las siguientes cuestiones:

- Desde el punto de vista del desarrollo administrativo, las cátedras de pedagogía y de filosofía y sus respectivas facultades han seguido caminos separados y distintos
- Desde el punto de vista de la evolución del conocimiento de la educación, hoy tenemos pluralidad de investigaciones: pedagogía general y Filosofía de la educación están separadas y son distintas en los planes de estudios
- Epistemológicamente, la pedagogía general es disciplina académica sustantiva y la filosofía de la educación es filosofía aplicada

Si esto es así, se puede concluir que la Filosofía no es la Pedagogía y que la filosofía de la educación no es la filosofía (aquella es una disciplina aplicada de esta)

EL DESARROLLO ADMINISTRATIVO DE LA CÁTEDRA DE PEDAGOGÍA NO ES EL DE LA CÁTEDRA DE FILOSOFÍA

En España, la denominación “Teoría de la Educación” es nueva en las cátedras de Pedagogía. La creación de cátedras de Teoría de la educación en España está vinculada a la etapa de desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE de 1 de septiembre). Por Resolución de 2 de septiembre de 1986, de Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela (BOE de 19-IX-86) se hace pública la convocatoria de la plaza 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de universidad en el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, adscrita al Departamento del mismo nombre y con obligación de docencia en Teoría de la Educación (Tourrián, 1988).

Esa plaza 313/86 forma parte del primer bloque de cátedras de Teoría de la Educación que se convocan al amparo de la ley con esa denominación y con obligación de docencia

en esa disciplina en España, para hacer real, administrativamente, el paso de plazas de Pedagogía general a plazas de Teoría de la educación. Pero no por ser tan reciente el cambio debe pensarse que la Teoría de la Educación carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.

La denominación de Teoría de la Educación forma de la tradición del conocimiento autónomo de la educación desde sus orígenes. Frente a Herbart, que defiende la disciplina "*Pedagogía General derivada del fin de la educación*", Nohl defenderá la "*Teoría de la Educación de validez general*" como disciplina (Herbart, 1806; Nohl, 1935). En este epígrafe, vamos a ver que hay argumentos históricos para defender que, administrativamente, la cátedra de Teoría de la Educación es consecuencia del desdoblamiento progresivo del contenido de la primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía (Decreto 27-I-1932) que tiene clara vinculación con la cátedra de Pedagogía Fundamental de la Escuela Superior del Magisterio y con la cátedra de Pedagogía Superior del doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

El área de conocimiento es un concepto administrativo de fundamento epistemológico, con origen en la etapa administrativa de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Esta ley, conocida como académicamente como la ley de la autonomía universitaria, marcó, junto con la Ley de fomento de investigación de 1986, el desarrollo administrativo de la universidad española hasta los primeros años del siglo XXI. El camino, desde esas leyes, es el camino que va de la autonomía universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, junto con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, constituyen el nuevo marco de la universidad y la investigación en la actualidad.

Al hablar de desarrollo administrativo de la cátedra, pretendemos realizar una constatación fáctica de los pasos históricos que han dado lugar a la aparición de la misma y de las razones administrativas que legalizan su ubicación en el *área de conocimiento*. La aproximación a lo

que podría o estimamos que debería ser la Teoría de la Educación, corresponde al capítulo anterior en el que hemos abordado de forma específica el problema de la identificación del ámbito disciplinar y la pluralidad de la investigación teórica.

Si tenemos en cuenta que el desarrollo administrativo no es una razón epistemológica, se entiende que, lo que pretendemos en este apartado, es reflexionar sobre la diferencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico y apuntar argumentos para entender cómo el desarrollo administrativo no siempre se orienta hacia lo que conviene al desarrollo epistemológico. La razón epistemológica puede ser integrada en la razón administrativa, pero también puede ser desfigurada y condicionada negativamente por la razón administrativa, que se traduce, siempre y según el caso, en política educativa y científica; ambas orientan los recursos de investigación y condicionan, con sus modelos de organización y sus decisiones, el desarrollo de las disciplinas, la investigación y la formación.

La consulta de las disposiciones legales vigentes permite establecer cuatro etapas distintas con características peculiares, respecto de la denominación y composición de Facultades, Secciones, Departamentos y Cátedras, que permiten sintetizar el desarrollo administrativo de la cátedra:

1. Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía (27-I-32).
2. Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Ordenación Universitaria de 1943.
3. Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970.
4. Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de las disposiciones legales que desarrollan la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

Primera etapa: dotación de la cátedra de Pedagogía en el Decreto de creación de la Sección de Pedagogía en 1932

En España, la implantación de la Pedagogía en 1a Universidad tiene su origen en la *cátedra de Pedagogía Superior* del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, creada por Real Orden de 30 de abril de 1904 que, asimismo, nombra al director del Museo Pedagógico Nacional, don Bartolomé Cossío, catedrático numerario de la misma. Se trataba de una cátedra que indirectamente venía funcionando desde 1901, pues el Real Decreto de 1 de febrero de 1901 no sólo dispone la creación en el plazo de cinco años de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado (artículo primero), sino también la puesta en marcha de un *Curso de Pedagogía General* que será impartido en el Museo Pedagógico con una doble finalidad: por una parte, llenar el vacío de la educación pedagógica general, mientras llega el momento de la creación de la cátedra en la Universidad, y, por otra, ofrecer el necesario campo de orientación y la indispensable y adecuada preparación para aquella (parte expositiva del Decreto).

El artículo segundo del Real Decreto de 1 de febrero establece que el director del Museo Pedagógico se encargará del Curso de Pedagogía General y en él se estudiarán la ciencia de la educación y su historia, los problemas 'actuales' de la misma, los métodos y la organización comparada de la enseñanza.

La consulta de la legislación dictada al efecto permite afirmar que la primera cátedra de Pedagogía de las Secciones de Pedagogía se crea en España por *Decreto de 27 de enero de 1932*. Este Decreto, por el que se crea la Sección de Pedagogía de Madrid, suprime en su artículo trece la Escuela Superior del Magisterio y la Cátedra de Pedagogía Superior del Doctorado de la Sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

En el artículo primero del Decreto se dice que la Sección de Pedagogía se crea para:

- el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos;
- para la formación del profesorado de la segunda enseñanza;

- para la formación de inspectores de primera enseñanza, directores de grandes escuelas graduadas y profesores de Escuelas Normales.

El Decreto establece además en su artículo décimo la creación de ocho cátedras como base de la Sección. La tercera de esas ocho cátedras es la *Cátedra de Pedagogía*, que está desempeñada en primer lugar por don Luis de Zulueta Escolano -profesor numerario de Pedagogía Fundamental en la abolida Escuela Superior del Magisterio-, por lo que es indudable que la *asignatura de Pedagogía Fundamental* de la Escuela Superior, institución en la que se formaban los Inspectores y los Profesores de la Normal, es un antecedente de nuestra cátedra de Pedagogía.

Muy diversos autores se han interesado por este nombramiento y el origen de la Pedagogía en la universidad española, a partir de los estudios pioneros (Ruiz Berrio, 1979 y 1984; Vázquez, 1981 y 1984; Marín Ibáñez, 1983). Personalmente analicé este tema en 1986, al desarrollar en la memoria de oposición a cátedra un estudio del origen de la cátedra de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (Touriñán, 1988). También son de destacar las aportaciones que se hacen a esta cuestión del desarrollo administrativo de la cátedra en los trabajos recogidos en la publicación conmemorativa del cincuentenario de la sección de Pedagogía de la universidad Complutense de Madrid (Varios, 1984), las que están recogidas en los trabajos del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Murcia (Ortega, 2003), así como los trabajos de más reciente aparición (Escámez, 2007; Sáez, 2007; Boavida y García del Dujo, 2007; Naval, 2008; Jover y Thoilliez, 2010; Touriñán, 2008a y 2012b; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Rabazas, 2014; Martínez y otros, 2016; SI(e)TE, 2018).

Creo también que, por su sentido formativo primigenio, son de obligada lectura en esta cuestión los trabajos de A. Escolano (1979, 1980 y 1982) y M. de Guzmán (1986). Lo cierto es que la separación de Cossío de la Pedagogía institucionalizada en la Universidad y la traslación de la responsabilidad de la cátedra al profesor Zulueta, de formación religiosa manifiesta y responsable de la asignatura de Pedagogía Fundamental (suprimida junto con la Escuela Superior), condicionó el desarrollo posterior de la

pedagogía en la Universidad de Madrid que no se abrió a corrientes internacionales hasta bastantes años después. De este modo, una situación político-administrativa (relegación de Cossío) condicionó el desarrollo epistemológico de la Pedagogía General en nuestro entorno académico, pues la asignatura de Pedagogía Fundamental, de pensamiento escolástico, se convierte en el contenido básico de la cátedra de Pedagogía de la Universidad, tanto por parte de Zulueta, como de sus sucesores Zaragüeta y Romero Marín.

En cualquier caso, y a los efectos de nuestro tema, me parece de todo punto necesario destacar las siguientes puntualizaciones en el origen de la cátedra:

- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección de Pedagogía se crea por Decreto de 27 de enero de 1932.
- La primera cátedra universitaria de Pedagogía se crea por Real Orden de 30 de abril de 1904.
- La primera cátedra de Pedagogía de la Sección tiene una extensión menor que la primera cátedra universitaria de Pedagogía, pues ésta engloba la ciencia de la educación y su historia y aquella se ocupa de la ciencia de la educación (tercera cátedra) mientras se deja el campo de la historia a la cátedra de Historia de la Pedagogía (quinta cátedra de la Sección).

Segunda etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía, al amparo de la Ley de ordenación universitaria de 1943

El Decreto de 7 de julio de 1944 (BOE de 4 de agosto) reorganiza la Facultad de Filosofía y Letras, desarrollando los principios de la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 (BOE de 31 de julio).

En su artículo vigésimo cuarto se establecen tres períodos de estudios universitarios: comunes (dos cursos), licenciatura especializada (tres cursos) y doctorado (un curso). Por su parte, el artículo segundo establece siete Secciones en la Facultad de Filosofía y Letras; la séptima es la *Sección de Pedagogía*.

Conviene destacar que la Sección de Pedagogía -como se dice en la justificación del Decreto- es necesaria para formar a la juventud española en las tareas magistrales y suscitar, a la vez, rutas de orientación metodológica y didáctica que orienten en el futuro la actividad docente.

En lo que respecta a nuestro tema, quizás sean los artículos octogésimo segundo y cuadragésimo primero del Decreto los que muestran el contenido más interesante. En estos artículos se afirma que la plantilla de cátedras de la Sección se compone de cuatro. La primera de ellas es la cátedra de *Pedagogía General y Pedagogía Racional*, cuya docencia se impartirá en tercero de carrera durante los cuatrimestres quinto y sexto: asignatura de Pedagogía General (problemática y principios generales) con tres horas semanales; también se impartirá en cuarto curso durante el cuatrimestre octavo: asignatura de Pedagogía Racional (problemática individual y social). A esta cátedra de Pedagogía General Racional le corresponde también el desarrollo de la disciplina de Técnica de Investigación Pedagógica en el sexto cuatrimestre.

Durante los treinta años siguientes, a excepción del plan de estudios de 1969 de la Universidad de Barcelona, todas las Secciones de Pedagogía mantienen la estructura genérica que el Decreto de 7 de julio de 1944 había prescrito, una estructura que se remodela en dos decretos, posteriormente:

El Decreto de 11 de agosto de 1953 establece trece materias básicas de la Sección de Pedagogía; la *Pedagogía General*, que es una de ellas, se cursará en tercero de carrera con carácter anual, como dispone el artículo tercero de la Orden de 12 de febrero de 1955 (BOE de 26 de febrero).

El Decreto 1200/1966 de 31 de marzo (BOE de 16 de mayo), que ordena los Departamentos de las Facultades de Filosofía y letras, prescribe en su artículo primero, apartado decimoséptimo, la adscripción de la cátedra de Pedagogía General y Racional con sus asignaturas de

Pedagogía General, Fundamentos de Metodología, Pedagogía Social y otras afines al Departamento de Ciencias Teoréticas de la Educación. Por otra parte, en el artículo segundo del Decreto se admite la posibilidad de fusionar los Departamentos de Ciencias teoréticas y de Ciencias Históricas en un único Departamento denominado de *Ciencias Teoréticas e Históricas de la Educación.*

En relación al desarrollo de nuestra cátedra es necesario destacar que en las disposiciones legales anteriores a la Ley General de Educación:

- no existe la asignatura denominada Teoría de la Educación; su aparición como denominación de asignatura “se vincula al Plan Maluquer que se aprobó en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona en 1969” (Jover y Thoilliez, 2010, p. 45)
- existe, sin embargo, la denominación de de ciencias “teoréticas” de la educación;
- la asignatura de Pedagogía General es asignatura básica en la cátedra de Pedagogía General y Racional;
- la cátedra de Pedagogía General y Racional no se identifica con la ciencia de la educación, sino sólo con una parte, pues son cuatro las cátedras de la Sección. Además de las cátedras de Pedagogía General y Racional y de Historia de la Pedagogía, existen ya la cátedra de Experimental y Diferencial y la cátedra de Didáctica que comparten con la primera el campo de la Ciencia de la Educación.

Tercera etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General y Racional, al amparo de la Ley general de educación de 1973

Las disposiciones que surgen al amparo de la Ley General de Educación y financiación de la reforma educativa (Ley 14/1970, de 4 de agosto, BOE de 6 de agosto) dan pie a ciertos cambios que merecen ser comentados:

1.- La Orden Ministerial de 23 de septiembre de 1972 (BOE de 25 de septiembre) sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de enseñanza superior, caracteriza los tres ciclos de estudios universitarios definidos en la Ley General de Educación del siguiente modo: el primer ciclo (de tres años) agrupará las materias de contenido eminentemente formativo en el ámbito del saber de que se trate; el segundo (de dos años) recogerá las disciplinas de mayor contenido informativo; el tercero (de un año) se compondrá solamente de materias de alta especialización.

2.- La resolución de 17 de julio de 1973 (BOE de 8 de septiembre) por la que se determinan las directrices que han de seguir los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras, establece la asignatura de *Introducción a las ciencias de la educación* como materia común obligatoria para las secciones de Filosofía y Ciencias de la Educación en el primer ciclo y la asignatura de *Teoría de la Educación* como materia obligatoria para la Sección de Ciencias de la Educación en primer ciclo.

3.- El Decreto 1974/1973 de 12 de julio (BOE de 22 de agosto) autoriza, en el artículo primero, la división de las Facultades de Filosofía y Letras en:

- Facultades de Geografía e Historia
- Facultades de Filología
- Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación

A su vez, en el artículo cuarto del mismo Decreto, se afirma que en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación existirán *Secciones de Filosofía, de Psicología y de Ciencias de la Educación* y, en el artículo décimo, se determina la sustitución de la denominación de “Departamento de Ciencias Teóricas” por la de *Departamentos de Pedagogía Sistemática*.

Al amparo de este Decreto y por Orden de 13 de marzo de 1974 (BOE de 2 de abril), se creó la *Sección de Ciencias de la Educación* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago que, por Orden de 13 de febrero de 1975 (BOE de 19 de septiembre), se separa, a su vez, en las tres Facultades determinadas en el Decreto citado del 73. La Sección de Ciencias de la Educación -que ya no es Sección de Pedagogía- de la Universidad de Santiago de Compostela nace y se consolida, por tanto, en torno a las disposiciones legales que desarrollan la Ley General de Educación de 1970 y el *Departamento de Pedagogía Sistemática* de la Facultad de Filosofía y Ciencias de La Educación de la Universidad de Santiago se crea por Orden de 9 de diciembre de 1977 (BOE de 20 de enero de 1978).

Durante el período que estamos comentando, el Departamento de Pedagogía Sistemática llegó a tener dotadas dos cátedras de Pedagogía General. La primera de ellas fue desempeñada durante años por Gonzalo Vázquez Gómez, que se convirtió de ese modo en el primer catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Santiago. En los archivos del Departamento figura como el segundo titular de una cátedra de Pedagogía General José A. Ibáñez-Martín y Mellado, de quien consta la concesión de comisión de servicio para la Universidad Complutense de Madrid en la que ganó otra cátedra. La segunda cátedra es resultado de la transformación de la Agregación de Pedagogía General. Ambas cátedras desaparecieron de forma distinta en el período legislativo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. La primera cátedra se minoró y transformó en una titularidad de Didáctica para el profesor que la había ocupado interinamente. La segunda cátedra quedó sin efectos económicos, primero (Resolución de 27 de noviembre de 1984, BOE de 4 de diciembre, art. 3º.4), y después sin denominación (Orden de 28 de diciembre de 1984, BOE de 16 de enero de 1985, art. 1º) en cumplimiento de las disposiciones legales pertinentes, y una vez que el profesor que la ocupaba interinamente accedió al cuerpo de Titulares de universidad en las pruebas de idoneidad (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984).

Respecto del problema que nos ocupa en este epígrafe, conviene resaltar que en la etapa de las disposiciones legales de la Ley General de Educación acaecen tres

acontecimientos especialmente significativos en el territorio nacional, respecto de las asignaturas de los planes de estudios vigentes:

En los planes de estudios aprobados desaparece la asignatura de Pedagogía General, y en su lugar aparecen dos asignaturas: Introducción a las Ciencias de la Educación y Teoría de la Educación (Resolución de 24 de septiembre de 1974, BOE de 19 de octubre de 1974). La “Teoría de la Educación” aparece como denominación de asignatura de los planes de estudios. Es una asignatura que se imparte en primer ciclo y, por consiguiente, su contenido se considera eminentemente formativo.

Desde el punto de vista comparado puede afirmarse que en este periodo legislativo las cátedras de Pedagogía General y Racional experimentan una nueva reducción respecto al ámbito o parcela de la ciencia de la educación que les correspondía: se confirma la desaparición de la expresión “Pedagogía Racional” en la convocatoria de las cátedras de *Pedagogía General* (que se identifica con problemática y principios generales de la educación) y se crean plazas de *Pedagogía Social* cuyo contenido primario será, en principio, la problemática del antiguo apartado “Racional”.

Por último, otro aspecto significativo de este período es la constatación de que, sin variación de las disposiciones legales que hemos apuntado, las modificaciones introducidas en los planes de estudios vigentes, a partir de 1977, confirman la reimplantación de la asignatura de “Pedagogía General” y la desaparición de la denominación “Introducción a las Ciencias de la Educación” (Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1979, BOE de 29 de diciembre de 1979). En el año 1982 esta situación no se había generalizado totalmente, y en el Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía el

profesor Gonzalo Vázquez realiza, respecto de esta tendencia, el siguiente comentario: “Aún tratándose de Universidades donde existe la cátedra dotada (de Pedagogía General) y cubierta por profesor titular, se produce la paradoja de no darse asignatura alguna con tal rótulo en los respectivos planes de estudios” (Vázquez, 1984, p. 13).

Cuarta etapa: la transformación de la cátedra universitaria de Pedagogía General, al amparo de la Ley de reforma universitaria de 1983

El 25 de agosto de 1983 se aprueba la Ley 11 de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre). Respecto del problema que nos ocupa en este capítulo, hemos de decir que la mencionada Ley, que siempre se reconocerá en el ámbito académico como la ley de la autonomía universitaria, *reforma las categorías de los cuerpos docentes universitarios y abre la posibilidad de reorganizar las plazas por áreas de conocimiento* (título quinto y disposición transitoria novena).

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre) y las demás disposiciones legales que desarrollan la LRU permiten afirmar que esta etapa de legislación se configura, respecto del desarrollo administrativo de la cátedra, como la *etapa de homogeneización de denominaciones de plazas*.

La situación legal es que el citado Decreto 1888/1984 prescribe que una de las áreas de conocimiento se denominará “Teoría e Historia de la Educación” y que las plazas de los cuerpos docentes universitarios se denominarán como el área de conocimiento a la que están adscritas (art. 2º 2), en nuestro caso, “Área de Teoría e Historia de la Educación”.

En desarrollo del Decreto, la Resolución de 26 de noviembre de 1984 (BOE de 8 de diciembre) establece que las *plazas* adscritas a una única área de conocimiento y ocupadas en ese momento por profesores de carrera de los cuerpos docentes universitarios *se denominarán como el área de conocimiento a la que figuran adscritas* (art. 1º). Esa resolución se completa:

En primer lugar, con el Real Decreto 2360/ 1984 de 12 de diciembre (BOE de 14 de enero), en cuyo artículo noveno se dice que los Departamentos se denominarán como el área de conocimiento correspondiente.

En segundo lugar, con la Resolución de 27 de noviembre de 1984 (BOE de 4 de diciembre de 1984) por la que, las *plazas interinadas del cuerpo de catedráticos* que quedaran vacantes por nombramiento como titulares de los contratados que las ocupaban y hubieran superado las pruebas de idoneidad, *quedarían sin efectos económicos* hasta su convocatoria a concurso de provisión por funcionarios de carrera (apartado 3º. 4).

En tercer lugar, con la Orden de 28 de diciembre de 1984 (BOE de 16 de enero de 1985) en cuyo artículo primero se dice que todas las *plazas vacantes* dotadas, no cubiertas interinamente y no convocadas a concurso, *carecen de denominación*.

Así las cosas, al amparo de estas disposiciones, se entiende que todas las plazas de Pedagogía General ocupadas por numerario pasaran a denominarse administrativamente plazas de Teoría e Historia de la Educación.

Por otra parte, si tenemos en cuenta estas mismas disposiciones y reparamos en que el Real Decreto 1427/1986, de 13 de junio (BOE de 11 de julio), que modifica parcialmente el Real Decreto 1888/1984, posibilita que en las plazas convocadas a concurso se especifiquen las actividades docentes (referidas a una materia de las que se cursen para la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo), que deberá realizar quien obtenga la plaza (art. 3.º1), se entiende que el proceso de reconversión de plazas de Pedagogía en cátedras de Teoría de la Educación está abierto administrativamente, pues, al amparo de la legislación, la puesta en marcha del proceso de Reforma de los

estudios universitarios contribuye a decantar la transformación en el mismo sentido ya que el Grupo XV, encargado de la ponencia y proyecto de reforma de los planes de estudios de las Secciones de Pedagogía, establece en su borrador la denominación de Teoría de la Educación de forma unívoca como materia troncal de los futuros planes (Gimeno, Palomero y Blasco, 1988; Infante, 2010) .

En concreto, en la Universidad de Santiago se dan los siguientes pasos:

- El 27 de noviembre de 1985 la Junta del Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Santiago (que se dividió en tres de acuerdo con las áreas de conocimiento que el Real Decreto 1888/84 prescribe para Pedagogía: Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y organización escolar, Métodos de investigación y diagnóstico) aprobó por unanimidad la creación de una cátedra para el área de Teoría e Historia de la Educación.
- El día 26 de febrero de 1986 el citado Departamento aprobó por unanimidad la convocatoria a concurso de la cátedra, así como su denominación específica de “Teoría de la Educación”.
- El día 15 de abril se aprobó en Junta de Facultad su tramitación a Rectorado, cuya Junta de Gobierno ratificó la propuesta en su sesión de 29 de julio de 1986.
- Por Resolución de 2 de septiembre de 1986 de Rectorado de la Universidad de Santiago de Compostela (BOE 19 de septiembre de 1986) se hace pública la convocatoria de la plaza n.º 313/86, perteneciente al cuerpo de catedráticos de Universidad en el Área de Teoría e Historia de la Educación, adscrita al Departamento del mismo nombre, y con obligación de docencia en Teoría de la Educación, que es su denominación específica.

En el período de vigencia de la ley de reforma universitaria (Ley 11/1983 de 25-VIII, BOE del 1-IX-1983) todos los desarrollos políticos que tuvieron materialización en texto legal, mantuvieron el sentido y la orientación derivada del concepto de área de conocimiento.

El Consejo de universidades, la ANEP, la CNEAI (<http://www.mecd.es/univ/index.html>, fecha de consulta 19 de octubre de 2011), siempre actuaron adscribiendo profesores de universidad, departamentos e investigadores a áreas, tanto en las cuestiones de docencia, como en las de investigación, como en las de gestión, que eran todas de su competencia por la ya citada Ley de reforma universitaria y por la Ley de fomento y coordinación general de la investigación (Ley 13/1986 de 14 de abril, BOE del 18-IV-1986). La permanencia del concepto de área, aunque debilitado en su trascendencia, puede confirmarse en los recientes Reales Decretos 1312/2007 de 5 de Octubre (BOE de 6-X-2007) y 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) de acreditación y de concurso de acceso respectivamente a los cuerpos docentes universitarios.

1.1.1. Acerca de la pertinencia del área de conocimiento de teoría e historia de la educación

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º. 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que la gran mayoría de los profesores numerarios de las Secciones de Ciencias de la Educación de las universidades españolas firmamos el 29 de diciembre de 1983 en la sede de Madrid de la Universidad Nacional de Educación a Distancia un escrito de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984, se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento de Pedagogía no habrían sido las que, a partir de ese Decreto, tuvieron reconocimiento legal.

Por supuesto, si los criterios de “área de conocimiento” se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber, sería positiva. Pero en nuestro caso, no se han respetado los criterios de “área de conocimiento”. En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en nuestro caso, o se están utilizando los criterios de área de un modo

ambiguo que no pretendían demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se estaban utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

En mi opinión el área de Teoría e Historia de la Educación no cumple los criterios que definen el área de conocimiento en su origen, porque:

- a) En primer lugar, no hay homogeneidad del objeto de conocimiento, porque sólo podría darse esa homogeneidad, si se reduce erróneamente la Teoría de la Educación a la Historia de la Teoría de la Educación y, a su vez, la Historia de la Teoría de la Educación a la Historia de la Educación. Frente a esta simplificación inadmisibles, cualquier interesado en los problemas de la educación sabe, no sólo que la Historia *real* de la Educación es distinta de la Historia de las teorías educativas, sino también que la historia de la Teoría educación no es la Teoría de la Educación, porque lo contrario equivaldría a defender erróneamente que los problemas teóricos actuales son los de antes y que ni la metodología, ni el conocimiento han avanzado nada en la Teoría de la Educación.

En el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación hay básicamente plazas de Teoría de la Educación, de Historia de la Educación, de Pedagogía Social, de Política de la educación, de Educación comparada y de Filosofía de la Educación. Y ser especialista en una de ellas no significa realmente ser un experto en cada una de las otras, como correspondería a problemas con homogeneidad de objeto de conocimiento. En cualquier caso, debe quedar claro que el desarrollo administrativo de la cátedra que hemos estado exponiendo, permite mantener, sin lugar a dudas, que el origen común de diversas plazas no es sinónimo, ni consecuencia, ni causa de homogeneidad de sus respectivos objetos de conocimiento.

b) En segundo lugar, tampoco es posible hablar de común tradición histórica, si distinguimos, de acuerdo con lo expuesto, origen de una plaza y desarrollo de la misma:

- En el Decreto de 27 de enero de 1932, las cátedras de Pedagogía y de Historia son distintas (3ª y 5ª cátedra).
- En el Decreto de julio de 1944, la cátedra de Pedagogía General y Racional y la de Historia son distintas (1ª y 3ª cátedra).
- En el Decreto 1200/1966, se adscriben ambas cátedras a departamentos distintos: Departamentos de Ciencias Teóricas y Departamentos de Ciencias Históricas, respectivamente.
- En el Decreto 1974/1973 siguen adscritas las cátedras a Departamentos distintos.
- La Pedagogía Social y la Filosofía de la Educación se convocan a concurso independientemente de la Pedagogía General.
- Tan sólo con la implantación de la LRU se adscriben por ley al mismo Departamento.

Si nuestros razonamientos son correctos, podemos decir que, en el caso del área de Teoría e Historia de la Educación, se da la sorprendente paradoja de que la definición de área de conocimiento, tal como está definida en la decreto 1888/1984, carece del sentido conceptual que establece la norma legislativa: no es que Teoría e Historia se incluyeran en el mismo área, porque cumplían las condiciones de la definición, sino más bien al contrario; en contra de su propia historia, se unen por imposición administrativa de un concepto de área que no cumplen. Esta imposición administrativa es tan artificial que la administración educativa se ha visto obligada a reconocer, en un primer momento, bajo razones de insuficiencia de personal, la agrupación de diversas áreas en un mismo departamento y, en un momento más avanzado, ya con grupos de investigación consolidados, a reconocer la transformación de la denominación de Departamentos de Teoría e Historia de la educación (denominación de área) en denominaciones más ajustadas a los grupos y subáreas que se estaban consolidando o que ya existían en el momento de creación del área (por ejemplo, Departamento de Teoría de la educación, Historia de la educación y Pedagogía social).

En tercer lugar, y por otra parte, conviene insistir en que el incumplimiento de los criterios de área en la determinación del área de Teoría e Historia de la Educación, permite entender comportamientos y resultados que no tendrían que producirse en un área con homogeneidad de objeto de conocimiento:

- a) Se participa en Tribunales de oposiciones como especialista por el hecho de pertenecer legalmente al área; sin embargo, la realidad es que la plaza a la que se concurre como miembro del tribunal carece de homogeneidad de objeto de conocimiento con aquella en la que se está especializado realmente. Por ejemplo, se concurre como miembro de tribunal, según la legislación vigente, a plazas de Historia de la Educación, siendo especialista de Teoría de la Educación, o viceversa.
- b) Por el hecho de pertenecer legalmente al área y ser doctor, se tiene plena competencia docente e investigadora en las disciplinas del área. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad del objeto de conocimiento en el área justifica todo lo contrario; es decir, la restricción de la competencia docente. De no hacerse así, el nivel de calidad de la docencia se deteriorará.
- c) Los departamentos son vistos como unidades administrativas y no como unidades básicas de investigación; y los presupuestos se reparten internamente por criterios de subáreas reales de afinidad investigadora, o por grupos de investigación, obviando lo que legalmente se considera unidad básica de investigación (el departamento) en la Ley de Reforma universitaria que, además, creó administrativamente el concepto de área.
- d) Los programas del doctorado en el área, son constructos heterogéneos que no ofrecen sólidas líneas de especialización, porque deben dar cabida en sus denominaciones genéricas de programa a campos de saber que no tienen homogeneidad de objeto de conocimiento, pero que están administrativamente unidos como área (Teoría, Historia, Pedagogía social). Es el trabajo individual de profesores y de grupos el que salva esa laguna en la formación de investigadores por medio de la

adscripción de los alumnos en formación a las líneas de investigación de cada profesor o grupo de investigación, desde cada disciplina académica.

- e) El problema es tan real dentro del área que, de hecho, los profesionales que trabajan en Historia de la educación, Educación Comparada, Política de la educación, Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Pedagogía social, no sólo realizan sus reuniones nacionales de subárea de manera independiente para abordar sus propios objetos de conocimiento, sino que además suelen denominarse entre sí, como miembros de cuerpos docentes universitarios, por la disciplina concreta de plan de estudios a la que opositaron, a pesar de que la Ley establece la denominación de área.

1.1.2. Desarrollo político-administrativo y desarrollo epistemológico: una relación de convergencia deseable desde la implantación del concepto de área de conocimiento

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito “educación” podemos distinguir con precisión las expresiones “Política de la educación”, “Educación política” “Política educativa” y “Política en la educación o Politización de la educación”. La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación; la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo “aprobado” políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente (Tourrián, 2008, 2014 y 2016; Tourrián y Sáez, 2015) .

Respecto del ámbito de conocimiento “ciencia” también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito “educación”: “Política

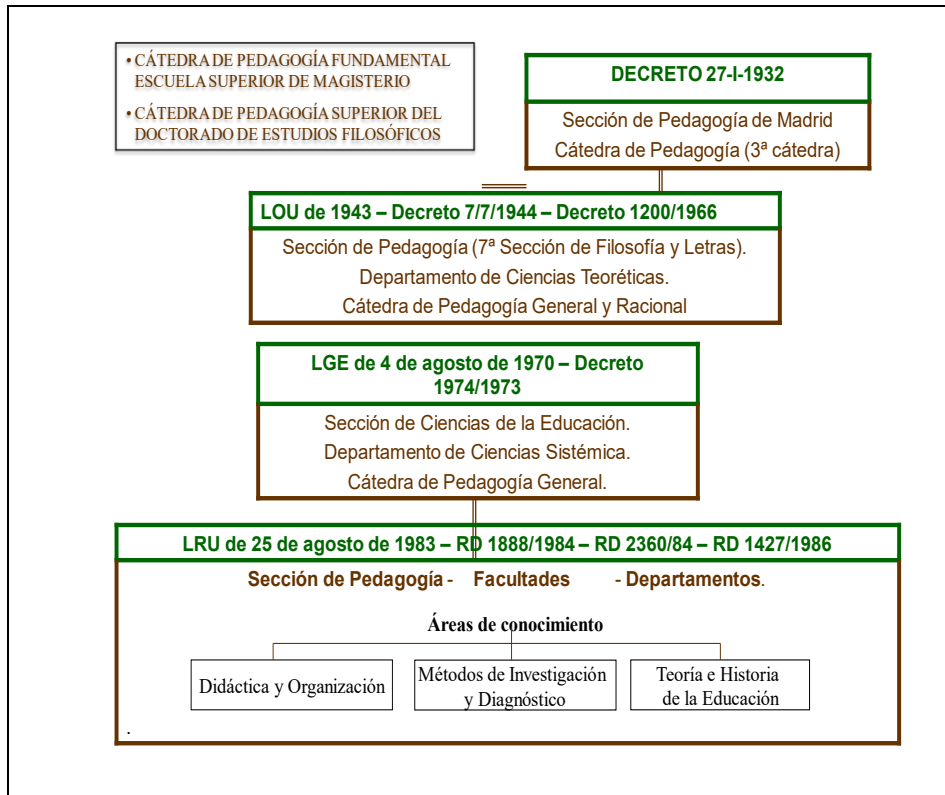
de la ciencia”, “Educación científica o del conocimiento científico”, “Política científica” y “Política en la ciencia o Politización de la ciencia”.

Nuestra propuesta en este epígrafe está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad, con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra. Pues bien, al amparo de las reflexiones anteriores, y en relación a la Teoría de la educación, pueden defenderse los siguientes enunciados:

- 1) Del hecho de que la denominación “Teoría de la Educación” sea una denominación nueva en las cátedras, no es correcto inferir que carece de raigambre en las Secciones de Pedagogía.

- 2) Administrativamente puede mantenerse que las cátedras de Teoría de la Educación son resultado del desdoblamiento progresivo del contenido básico de la cátedra de Pedagogía creada por Decreto de 27 de enero de 1932. Nuestro análisis es una constatación fáctica de las disposiciones legales que lo han legitimado, como puede verse de forma resumida en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía General



Fuente: Touriñán, 1988, p. 278.

3) Las razones administrativas que legitiman cambios de denominación de plazas no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas en nuestro caso, porque:

- Los criterios de área de conocimiento no son criterios epistemológicos exclusivamente.
- Los criterios epistemológicos de área (homogeneidad de objeto de conocimiento) no se cumplen.
- Las asignaturas de los planes de estudios obedecen a criterios pragmáticos.
- Las áreas de conocimiento no son disciplinas científicas, ni cátedras, ni asignaturas de planes de estudios.

Atendiendo a estas razones, podemos calificar de perturbadora y propiciadora de la confusión a la modificación de las pruebas de acceso a los cuerpos docentes universitarios implantada desde la LRU, porque las modificaciones, en momentos sucesivos, han ido recortando la verificación del dominio de los contenidos de las materias a impartir, de tal manera que, en las llamadas “Pruebas de idoneidad”, se han hecho profesores titulares de universidad por medio de la evaluación de un proyecto docente y un currículum de candidato, sin tener que demostrar en prueba oral o escrita el dominio y la competencia en la materia y sin que la comisión evaluadora tuviera delante al candidato (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE de 16 y 17 de febrero 1984).

Asimismo, posteriormente, mediante las pruebas de acceso a plazas de titulares de universidad, se establece una normativa que posibilita llegar a titular de universidad con plena competencia docente e investigadora en el área sin tener que demostrar ante un tribunal el dominio del temario de la materia, pues los candidatos cumplían formalmente la condición al exponer un tema del área (no de la materia que se supone iban a enseñar), elegido por el propio candidato antes de ir al concurso (obviamente casi todos elegían el tema de su tesis, que estaba, por supuesto, vinculado al área, pero no demostraba competencia en la materia a enseñar y, en muchos casos, ni siquiera era un tema de la materia en la que tendría obligaciones de docencia que quedaban especificadas en la convocatoria de la plaza). Es un hecho comprobable en nuestra universidad la existencia de profesores titulares cuya única exposición de contenido temático en la prueba de acceso al cuerpo docente de universidad fue el de su tesis, que, dicho sea de paso, ya había sido expuesta ante tribunal para obtener el título de doctor. Y así las cosas, se sigue que, con esta licencia administrativa, hemos hecho profesores titulares de universidad con obligaciones de docencia en una determinada materia, sin que se haya

defendido, ni expuesto ante un tribunal un sólo tema de la materia a enseñar.

- 4) Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Esto ocurrió en la primera etapa del desarrollo administrativo de la cátedra, como ya hemos visto, con la relegación de Cossío y el cambio propiciado administrativamente.

Confusiones de este tipo se dan cuando, administrativamente, denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento y la mentalidad en los centros donde se implanta.

También ocurre algo semejante a lo anterior, cuando se propicia administrativamente y no se rectifica el uso de la expresión “Planes de estudio” como plural de “Plan de estudios” cuando lo correcto gramaticalmente es “Planes de estudios” (tan cierto como que el plural de “plato de lentejas” es “platos de lentejas” y no “platos de lenteja”). “Planes de estudios” es el plural correcto de “Plan de estudios” y significa el conjunto de disciplinas que se cursan en una carrera. A su vez, “Planes de estudio” es el plural correcto de “Plan de estudio” que quiere decir el conjunto de estrategias que yo asumo y sigo para estudiar un tema o una materia del “Plan de estudios”. De este modo, tal parece que, cuando la Administración pública *“Directrices de planes de ‘estudio’ conducentes a la obtención del*

título de licenciado...”, está legislando mi forma de estudiar cada día y no lo que voy a cursar y debo aprobar para hacer una carrera.

- 5.- El desarrollo político-administrativo puede separar legalmente cuestiones que están relacionadas por racionalidad epistemológica. Por ejemplo, en el ámbito de la educación hemos asistido a la separación de Educación universitaria y los demás niveles educativos; hemos asistido a la separación entre universidades e investigación y hemos asistido a la separación de cultura y educación.

Desde el punto de vista de la racionalidad epistemológica educación universitaria es un nivel escolar más del sistema educativo y separarlo de los demás niveles significa asumir que la educación en el nivel de educación universitaria no es del mismo significado que en los demás niveles y por eso se separa.

Si se separan universidades e investigación la racionalidad administrativa, en contra de la epistemológica, nos dice que a la universidad no le corresponde el fomento de la investigación y su enseñanza o que la enseñanza de la investigación es ajena a la investigación en sí que se planifica desde otro departamento.

Si se separa cultura y educación tenemos sobre la mesa el problema de diferenciar sistema educativo y sistema escolar, porque a educación se le dejan las competencias de todas las enseñanzas regladas desde infantil a profesional y universitaria y toda la actividad cultural que responde a educación no formal (museos, asociaciones culturales, fundaciones, auditorios, etc.) queda en el departamento de cultura. Y así las cosas, con esta separación, buena parte del sistema educativo queda fuera de las competencias del Departamento de Educación. Limitar el Departamento de

educación a competencias de departamento de enseñanzas escolares no es amparable por la racionalidad epistemológica.

Toda educación es cultura, porque la educación se construye simbolizando, haciendo interpretaciones con los signos culturales. Pero no toda cultura es educación, hay cultura que no educa y hay cultura que deseduca. Por racionalidad epistemológica, el Departamento de Educación afecta en competencias a todo el sistema educativo, tanto al formal como al no formal, y, si se separan Cultura y Educación, quedarían fuera del Departamento de educación las ciudades educadoras y los centros municipales de educación no reglados. Y, si esto se hace así, administrativamente, se da la curiosa paradoja de que los educadores sociales, cuya competencia es el ámbito no formal de educación, quedarían fuera de Educación como Departamento Ministerial. Esto es prueba de que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque lo anule.

- 6) El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce, también, cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley, o que no hay áreas de investigación que no se fomentan.

Esto es lo que ocurre, atendiendo a la denominación de la reciente ley 14/2011, de 1 de junio, (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación

(<http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnnextoid=6ba4259e8e5f6210VgnVCM1000001d04140>

[aRCRD](#)). Nos encontramos con un texto legal que se denomina ley “de la”

ciencia, en lugar de ley “de” ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada, o como si pudiera haber una ley que legislara “toda” la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones, o el error interesado o la ignorancia de la materia sobre la que hay que legislar⁵.

Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica. Pero es mi opinión fundada en el conocimiento de la educación que el desarrollo administrativo no suple el desarrollo epistemológico, aunque puede anularlo o no considerarlo.

⁵ En la IX Legislatura se crea el ministerio de ciencia e innovación con el presidente Rodríguez Zapatero; este ministerio asumió las competencias de universidades y ciencia y tecnología, tal como estaba definido (Universidades -formación universitaria-, promoción de investigación universitaria y coordinación de recursos de investigación en un departamento específico fuera del Departamento de educación, respetando o no la competencia de otros departamentos en investigación sectorial correspondiente: Ministerio de Ciencia e Innovación), pero en abril de 2009 se traspasaron de nuevo las competencias de Educación universitaria al Ministerio de Educación, tal como queda reflejado en los documentos oficiales del momento (recuperado de la página web el 26.10.2011)

[http://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio de Ciencia e Innovaci%C3%B3n de Espa%C3%B1a](http://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio_de_Ciencia_e_Innovaci%C3%B3n_de_Espa%C3%B1a) .

De este modo el actual Ministerio de ciencia e innovación de España mantiene la denominación, pero se identifica con el Ministerio de ciencia y tecnología -Universidades (formación universitaria) en el Departamento de Educación y toda la investigación (universitaria, sectorial de Departamentos y coordinación de recursos) en ministerio específico: Ministerio de Ciencia y Tecnología)- asumiendo toda la investigación centralizada sin Departamentos con competencias sectoriales. Esta vuelta atrás implica la unión entre educación y universidad, enseñanza superior y universitaria como nivel de educación, aunque desgajada de la investigación universitaria. Las competencias quedan definidas como Ministerio de Ciencia e Innovación del siguiente modo: “es el departamento de la Administración General del Estado encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en todos los sectores, así como la coordinación de los organismos públicos de investigación de titularidad estatal. En particular, corresponde al Ministerio la elaboración de la propuesta, gestión, seguimiento y evaluación de los programas nacionales y acciones estratégicas del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica” (Recuperado de la página web el 26.10.2011)

<http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1febebed1001432ea0/?vgnnextoid=5f0ab2594f2c0210VgnVCM100001034e20aRCRD> .

Para mí, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria. Si se sesga la identidad disciplinar, se sesga la orientación de la formación derivada.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales (Tourrián, 1990 y 1995c). Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30

octubre), confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones, cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien, por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones, amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que, desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desligadas del sentido científico disciplinar, equivale a desunir la investigación y el instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos (Tourrián, 2012a). Y si estos razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que ya he comentado y que afectan de manera inequívoca a las denominaciones de cátedras, a su identidad, por tanto, y a la formación derivada.

1.2. Hacia una quinta etapa abierta en el Espacio Europeo de la Educación Superior: el desarrollo subsecuente, al amparo de la Ley orgánica de universidades de 2001

Buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos “sites” electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: “parásitos científicos y

acreditaciones”, “oposiciones con nombre propio” “los papeles del profesor, difícil acreditación” (<http://www.madrimasd.org>).

El concepto de área de conocimiento sigue vigente, pero ha perdido parte de su trascendencia. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al “reingreso de excedentes al servicio activo” (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU, para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que a finales de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

He dedicado diversos trabajos a estudiar la relación entre la universidad y la Unión Europea. Los primeros análisis que realicé estaban orientados a fijar el “efecto Maastricht” en el ámbito de la educación universitaria (Tourrián, 1996 y 1996b) y mi conclusión es que el efecto Maastricht enfatiza dos cuestiones de especial interés general para la Educación Superior después de Maastricht:

- a) La creciente importancia de los sistemas universitarios regionales, desde el punto de vista de las Administraciones.
- b) La importancia de definir perfiles universitarios a fin de realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de las universidades.

Posteriormente, inicié una línea sobre el efecto de la globalización en la enseñanza universitaria (Tourrián, 2000b) y sobre la enseñanza flexible y a distancia que se integraba en la educación electrónica (Tourrián, 1999 y 2004). Por último, he dedicado

estudios al problema de la extensión universitaria y las sociedades del conocimiento (Touriñán, 2005c; Touriñán y Soto, 2007).

Tiene sentido afirmar que la nueva situación, vinculada al espacio europeo, es el origen de una posible quinta etapa, que sólo está iniciada y que se orienta a la minoración-sustitución del concepto de área y a la vertebración del proceso en torno al concepto de competencias, un concepto que se vincula al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. No es el momento de hacer análisis de esta nueva situación, pero sí procede contextualizar el paso de las preocupaciones centradas en la autonomía universitaria a las preocupaciones centradas en la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mdme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es “*Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva*” (Comisión Europea, 1995a). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.

b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Sáenz de Miera, 2001 y 2002; Unesco, 1995; Touriñán, 2000a, 2003, 2004 y 2007b).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es sólo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Tourrián, 1997a, 1997b; Porta y Lladonosa, 1998).

Educación e Investigación constituyen los dos ejes desde los que se construyen en la UE las directrices comunitarias para la Enseñanza Superior. Los contenidos conceptuales claves que aparecen en el texto articulado que define esos ejes son (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991, 1993a, 1994a, 1995a y 1995b):

- Contribución al desarrollo de educación de calidad.
- Fomento de la Cooperación entre Estados.
- Pleno respeto a los sistemas educativos de los Estados y a la diversidad cultural y lingüística.
- Fomento de la movilidad y del intercambio.
- Desarrollo de la dimensión Europea de la Educación.
- Fomento y desarrollo de la Educación a distancia.
- Incremento del intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes de los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el desarrollo de la competitividad.
- Estimular la IDT de alta calidad.
- Difusión y explotación de resultados de investigación y transferencia de tecnología.
- Orientación hacia la cooperación internacional

Desde los últimos años del siglo XX se viene trabajando con decisión en las áreas que el coloquio sobre la enseñanza superior que, con objeto de preparar el año 2000, se celebró en 1990, puso de manifiesto en sus conclusiones como áreas decisivas para la Educación Universitaria Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990):

- Participación y acceso a la enseñanza superior.

- Colaboración con el mundo empresarial.

- Formación continua.

- Educación a distancia.

- Dimensión europea de la Enseñanza Superior caracterizada por:

- Movilidad de los estudiantes
- Cooperación entre instituciones
- Europa en el programa de estudios
- Importancia capital de los idiomas
- Formación del profesorado
- Reconocimiento de calificaciones y períodos de estudios
- Dimensión internacional de la enseñanza superior
- Análisis de la información y de las políticas
- Convergencia de programas

Estas líneas de tendencia han iniciado ya, antes de la puesta en marcha del Espacio europeo de la educación superior (EEES), la producción de resultados favorables a los reconocimientos interestatales de diplomas en cuatro frentes distintos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994b):

- la creación de redes de información
- la creación de redes académicas y profesionales
- la adaptación consensuada de las formaciones
- la evaluación institucional de la calidad.

Ahora, en el inicio del siglo XXI, estamos convencidos de que las tendencias anticipadas se están consolidando en la universidad, respecto del reconocimiento de (Sáenz de Miera, 2001):

- la importancia de los recursos humanos en el desarrollo económico y empresarial
- la responsabilidad e influencia de la educación formal, no formal e informal en la calidad de los recursos humanos
- los cambios en los requerimientos del sistema productivo respecto de la formación de los recursos humanos
- la transformación de la educación presencial en un sistema mixto combinado con modelos de aprendizaje flexible y a distancia
- la aparición de universidades virtuales y de carácter corporativo en relación con el aprendizaje a demanda de grupos empresariales
- la aparición de sistemas de evaluación externos al sistema que cambian el valor de las certificaciones tradicionales

La unificación de criterios universitarios en la Unión Europea es un objetivo que se va concretando cada vez más (Bricall, 2000) y conviene insistir, en este sentido, en la Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, que recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por 30 Ministros o Secretarios de Estado de universidades para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.eees.es/>). Este documento asume en lo esencial el contenido de la *Magna Charta Universitarum* firmada un año antes en la Sorbona. La Declaración de Bolonia avanza sobre la Declaración de la Sorbona, respecto de la influencia cultural y científica de la universidad europea a escala mundial y propone la coordinación de políticas universitarias para alcanzar en los diez primeros años del nuevo milenio los siguientes objetivos:

- Sistema de titulaciones comparable entre todos los países de modo que se favorezca la integración profesional y la competitividad de los ciudadanos europeos
- Sistema de titulaciones ordenado en ciclos de graduado y postgrado, orientados respectivamente a la titulación de 3 años de estudios con

cualificación profesional y a la titulación de máster o al grado de doctor que subsumirían nuestros actuales segundo y tercer ciclo

- Sistema de compatibilidad de estudios con reconocimiento de créditos y transferencia (ECTS)
- Sistema orientado a la movilidad de docentes, personal de administración y servicios, investigadores y estudiantes
- Sistema de evaluación de la calidad con criterios y metodologías comparables
- Promoción de la dimensión europea en la educación superior y en la cooperación institucional

Los objetivos de la Declaración, fijados para el año 2010, son asumidos por la Conferencia europea y española de rectores y conviene resaltar en este momento que, por su parte, la Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común como puede verse en el art. 151 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea de 1957⁶ y en el programa europeo *Education and Training 2010*, disponible en la página http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html .

⁶ Puede consultarse el artículo 151 del TCCE de 1957, conocido como Tratado de Roma, disponible en su versión vigente hasta 1 de diciembre de 2009, en la página electrónica http://noticias.juridicas.com/base_datos/Anterior/r1-ttce.html (acceso a consulta el 08.04.2019). Ese mismo artículo debe consultarse como artículo 128 en el Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht, en 1992. Y ese artículo 128 del Tratado de Maastricht debe consultarse en el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Amsterdam en 1997, como artículo 151. La evolución de los Tratados Constitutivos, desde el primero de ellos, Tratado de París, firmado en 1951, puede consultarse en la página “*Los Tratados y el parlamento europeo*” <http://www.europarl.europa.eu/about-parliament/es/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties>

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2000a, 2000b):

- Diversidad lingüística
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socio-económico
- Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1997a, 1997b, 1999).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro o de resolver los cambios a coste cero. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 1995a, 1995b, 1996):

- la alternativa regionalización-internacionalización,

- la alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- la alternativa autoidentificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra-Comunidad,
- la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

En mi opinión, el resultado equilibrado no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que reconozcan el desarrollo de los sistemas universitarios y de las comunidades científicas como instrumentos de innovación, desarrollo e identidad (Tourrián, 1995b). Este es un objetivo reconocido para la universidad en el horizonte de 2015 (página web recuperada el 22.3.2019 <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>), que no sólo afronta el desarrollo del espacio europeo de la educación superior, sino también la preparación del plan de acción para el desarrollo de la UEALC, el espacio común de la enseñanza superior en la Unión Europea, América latina y El Caribe (Declaración de Compostela, 2004; Comisión de las comunidades, 2002, 2003 y 2007)⁷.

⁷ Se puede hacer un seguimiento del desarrollo continuado del cambio en Europa consultando los textos siguientes:

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado 9.4.2019 en la pagina web <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). *Innovation Management and the Knowledge-Driven Economy*. Brussels-Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004b): *The Europe of Knowledge 2020: A vision for University-Based Research and Innovation*, Liege. Recuperado el 28.1.2019 en la web https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/LiegeKonferanse0404.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). *Decisión del parlamento europeo y del consejo relativa al Séptimo Programa Marco de la Comunidad Europea de Acciones de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (2007 a 2013)*. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 6.4.2005 COM(2005) 119 final. Recuperado en PDF el 9 de marzo de 2019 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005PC0119(01)&from=NL)

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Triángulo del conocimiento. Bruselas, 20.4.2005 COM(2005) 152 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN> (Recuperado en PDF de la página web el 9 de marzo de 2019).

Comisión de las Comunidades Europeas (2005c). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de*

Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la Educación Superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. La tendencia más común es afirmar que el profesor debe adquirir nuevas competencias: “su papel pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un director del proceso de adquisición de competencias de sus

-
- 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente. Diario oficial de la Unión Europea 12-12-2009(2009/C 302/03). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> Recuperado el 9 de marzo de 2019.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005d). Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa Bruselas, 20.4.2005, COM(2005) 152 final. Recuperado el 9.3.2019. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0024&from=EN>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document [on line] <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INIT> (Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado 20.01.2019.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo del papel de la educación en un «triángulo del conocimiento» que funcione plenamente*. Diario oficial de la Unión Europea, 12.12.2009 (2009/C 302/03). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0003:0005:ES:PDF> (Recuperado el 9.3.2019).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2010). EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador Bruselas, 3.3.2010. COM(2010) 2020 final. Recuperado el 9 de marzo de 2019 en la página web <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2011). *Libro Verde. Del reto a la oportunidad: hacia un marco estratégico común para la financiación de la investigación y la innovación por la UE*. Bruselas, 9.2.2011 COM(2011) 48 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2013). *La enseñanza superior europea en el mundo*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COMISIÓN EUROPEA. Bruselas, 11.7.2013, COM(2013) 499 final. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/ES/1-2013-499-ES-F1-1.Pdf> (Recuperado 22.3.2019 en la web).
- ME (2011). *Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Octubre, 2010*. Madrid: Secretaría General de Universidades (Recuperado el 22.3.2019) <http://www.mecd.gob.es/docroot/universidad2015/flash/eu2015-flash/document.pdf>.
- MECyD (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Resumen Ejecutivo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/ResumenEjecutivo-Final/ResumenEjecutivo.Final.pdf>
- MECyD (2016). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 22.3.2019 en la página web del Ministerio https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=18182

alumnos. El profesor deberá asumir su rol como mediador entre el conocimiento y los alumnos” (Barrio y Borragán, 2011, p. 16).

Estoy convencido de que hay mucho que hacer, pero, si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a “coste cero”, expresión que refleja en buena medida *la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU*: dado que todo el profesorado universitario debe subir al carro de la reforma basada en las directrices derivadas de los acuerdos originales de Bolonia (a coste cero), y que muchos de los profesores que deben hacer frente a esta tarea han alcanzado su estatus sin tener que demostrar en pruebas públicas el dominio de su materia (recuérdese que se podía llegar a titular sin examinarse del programa, en la normativa posterior a las pruebas de idoneidad), se sigue que, en muchos casos, el profesor será mediador entre los alumnos y el ‘conocimiento de la disciplina’, un conocimiento que se le reconoce al profesor institucionalmente, después de pasar la prueba de titular, pero que no ha demostrado, habida cuenta de las licencias que la prueba permite.

Con todo, este no es el problema central de la universidad y la investigación en el momento actual. Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y en ella las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social, económico y cultural, productivo y crítico, mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad (FESE, 2010; Touriñán, 2019).

Las facultades de pedagogía y las cátedras de Pedagogía no son las de Filosofía

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como

disciplina, en el sentido de arte o ciencia y la educación es una de esas cosas o ambas, según de qué se esté hablando en cada caso.

Es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en esta respuesta, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía. La Pedagogía como disciplina científica es teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la educación y de la intervención pedagógica; está sometida a los principios de metodología de investigación como cualquier disciplina científica.

La pedagogía como carrera es el conjunto de materias que se estudian conforme a un plan de estudios ajustado a directrices de carácter oficial y validez nacional, con el objetivo de obtener un título que habilita para el ejercicio profesional en funciones pedagógicas de acuerdo con las disposiciones vigentes. En la carrera de pedagogía no solo hay Pedagogía como disciplina. La Pedagogía como disciplina se desagrega en asignaturas del plan de estudios y además de Pedagogía como disciplina en la carrera de pedagogía se estudian otras materias formativas que interpretan la educación desde sus propios desarrollos científicos. Así, en la carrera, al lado de materias derivadas de la pedagogía, hay materias aplicadas derivadas de la Psicología, la Antropología, la Filosofía, la Biología la Historia, etc. En la carrera de pedagogía, la Pedagogía como disciplina convive con disciplinas aplicadas de otras ciencias.

Imagínense una ficción: Kant en su cátedra y en su seminario de Pedagogía en Königsberg y al lado, en otra aula, a Herbart, en su cátedra y en su Seminario de Pedagogía. El primero dice que la Pedagogía es filosofía aplicada a la educación que permite transformar la animalidad en humanidad. El segundo dice que la Pedagogía es una

ciencia en vías de construcción que tiene que generar sus propios conceptos y reflexionar con ellos para proporcionar visión crítica de su método y de sus actos al pedagogo y dejar de ser solo una lejana provincia conquistada por extranjeros.

Es una ficción imaginaria la coetaneidad, pero no el contenido de sus tesis. Kant ocupa la cátedra de Filosofía en Königsberg en 1770 y allí fue, después, Rector y decano de su facultad e impartió en 1786 un *Seminario de Pedagogía* que dio lugar al libro *Pedagogía* en 1803, editado sobre los apuntes recogidos por su alumno F. Th. Rink en el Seminario, con el visto bueno de Kant.

Por su parte, Herbart, ocupa en 1809 la cátedra vacante de Kant, cinco años después de su muerte (1804). En 1806, siendo profesor de la universidad de Gotinga, Herbart publica su *Pedagogía General*. Cuando se incorpora a Königsberg, sigue trabajando en la ciencia pedagógica y en 1810 establece un *Seminario pedagógico* con una escuela experimental aneja para prácticas didácticas.

Kant representa la utilidad de los conceptos filosóficos en la educación y hoy Königsberg es el territorio ruso de Kaliningrado y su universidad es la Universidad I. Kant, en su honor. Herbart es el origen de la construcción de los conceptos propios de la educación y todavía no tiene una universidad que reconozca su relevancia, ni siquiera es el nombre de una facultad de Pedagogía.

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que él construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño. Nos dice Herbart que: “La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse a ese empeño; les surge poco a poco en su trabajo (...), si realmente se desarrolló así (el niño), hay que felicitarlo por ello” (Herbart, 1806, p. 1). Frente a este tipo de actuación, Herbart quiere construir un saber que le proporcione razones para fundamentar por qué un educador debe seguir actuando del modo en que lo hace, o por qué debe cambiarlo: “Un maestro

de escuela de aldea, de 90 años, tiene la experiencia de su rutina de 90 años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos?” (Herbart, 1806, p. 5).

La ciencia de la educación en Herbart supone la utilización de datos; pero la teoría hay que construirla con autonomía funcional, porque los datos se interpretan desde un entramado conceptual con significado intrínseco a la educación: “Lo que debe hacer la pedagogía es *deliberar sobre sus propios conceptos* y cultivar una *reflexión independiente*. De esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y *no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada*” (Herbart, 1806, p. 8. La cursiva es mía).

A día de hoy, seguimos avanzando hacia la pedagogía como disciplina con autonomía funcional que valora como educativo cada medio que utiliza: avanzamos en perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía como disciplina.

Las facultades y las cátedras de Filosofía y Pedagogía han seguido su evolución propia y configuran carreras distintas. En el siglo XX hemos superado los debates epistemológicos del modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, que presentaba como incompatibles la filosofía, la ciencia, las ciencias de la educación y las teorías prácticas (Touriñán, 1987a). Hoy sabemos que las viejas disputas entre la posición alemana (pedagogía), la posición francesa (Ciencias de la educación) y la angloamericana (Teorías filosóficas cosmovisionarias, teorías analíticas y teorías prácticas), pueden ser integradas en el conocimiento de la educación estableciendo límites de credibilidad de sus postulados con rigor lógico y empírico en los razonamientos probatorios (Touriñán, 1997a, 2014 y 2016; Vega Román, 2018; Luque, 2019; Ibáñez-Martín, 2009; Vera-Rojas, 2018).

Si esto es así, se sigue la conveniencia de la *Facultad de Pedagogía*. La identidad lógica de las funciones pedagógicas, la diversidad de las mismas y la significación del conocimiento de la educación exigen, en mi opinión, la puesta en marcha de las

Facultades de Pedagogía, porque esta denominación es la única que define a los profesionales de la educación por su identidad lógica (el conocimiento de la educación específico que los capacita para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilitan), manteniendo el carácter coincidente y compartido de la formación en una parte del núcleo pedagógico.

“Facultad de Pedagogía” es una denominación más adecuada que Facultad de Educación o Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de formación del profesorado (Touriñán, 2017).

Una Facultad de Educación, tendría como equivalente, aplicando el mismo principio, la facultad de los «dientes» (en lugar de estomatología) la de los «números» (en lugar de matemáticas), la de las «lenguas» (en lugar de Filología). Nadie está dispuesto a cometer este error en el caso de esas facultades; pero parece apropiado empíricamente, aunque sea erróneo, ir contra corriente y defender en el ámbito de la educación la denominación no por el conocimiento del ámbito (Pedagogía) sino por el ámbito de conocimiento (Educación). No creo que la racionalidad administrativa deba ser contraria a la epistemológica y aceptar la perpetuación de esas licencias. Las facultades no se definen por el ámbito de conocimiento, que no es competencia exclusiva de ninguna institución, sino por el conocimiento del ámbito.

La denominación de Facultad de Educación es poco afortunada. No sólo por lo anteriormente dicho, sino porque se procede por mimetismo de lo anglosajón, sin pensar que el término ‘educación’ tiene significado distinto en nuestro país. Lo paradójico del caso es que, cuando los anglosajones progresan y comienzan a hablar de la búsqueda del *Pedagogo* experto, y de la Pedagogía, nosotros retrocedemos e imitamos sus tradiciones de Facultad de Educación sin mucha imaginación (Berliner, 1986 y 2002).

En última instancia, la denominación “Facultad de Educación” es un mal modo de identificar a los pedagogos -cualquiera que sea su función pedagógica-. Por una parte, se apunta a la exclusividad del tema ‘educación’ para los graduados de este centro (por la propia connotación del término Facultad) y esto es erróneo, porque la educación es

una preocupación de muy diversos colectivos y ninguno la debe patrimonializar. Pero, además y, por otra parte, la denominación de Facultad de Educación supone la desaparición nominal de los pedagogos. Esto es así, porque de este modo no existiría, en rigor, la denominación 'pedagogo' en ninguna titulación ni en ningún centro. La semántica del término predica que de la Facultad de Medicina, son los médicos; de la Facultad de Psicología, son los psicólogos; de la Facultad de Sociología, son los sociólogos: ¿Por qué forzamos a predicar, fuera de la regla semántica, que de la Facultad de Educación, son los pedagogos? Esto es hacer un flaco servicio a la profesión.

En mi opinión, no hay color ni duda a la hora de decidir la denominación entre Facultad de Pedagogía y Facultad de Educación. Y en este mismo sentido hay que definirse frente a la denominación de Facultad de Ciencias de la Educación. En este caso, si bien es verdad que se define la facultad por el conocimiento del ámbito, también lo es que la denominación 'Ciencias de la Educación' responde a una concepción del conocimiento de la educación subalternada, que oculta la distinción entre estudios científicos de un ámbito y ciencia de ese ámbito (en nuestro caso, la Pedagogía como disciplina científica con autonomía funcional en su forma de conocer).

Adviértase que, en esta polémica, el error más grave es tratar de obviarla, diciendo que es una disputa nominalista. Quien no se dé cuenta de que detrás de estas denominaciones están subyaciendo cuestiones técnicas rigurosas y problemas de profesionalismo irrefrenables por más tiempo, todavía no ha empezado a considerar seriamente el tema y las circunstancias de sociología del conocimiento y de imagen social de la reforma de los títulos de enseñanza superior respecto de educación.

En el caso de la denominación Facultad de Ciencias de la Educación, si bien se asocia el nombre al conocimiento del ámbito, se están manteniendo en el mismo plano de discusión dos cuestiones distintas: la identificación de un gremio académico y las materias que el gremio debe estudiar para formarse. Ningún gremio académico estudia sólo disciplinas académicas sustantivas de su ámbito (los filólogos no estudian sólo filologías, ni los psicólogos estudian sólo psicologías, ni los médicos sólo disciplinas

médicas); pero todos ellos definen su Centro por su disciplina científica: la filología, la psicología, la medicina. No caer en la cuenta de esta confusión entre identificación de gremio académico y materias de estudio nos llevaría al absurdo de defender en lugar de Filología, la Facultad de Ciencias de la lengua y el habla; en lugar de Psicología, Facultad de Ciencias del comportamiento, etc.

En el fondo, y hay que denunciarlo así, cuando se reduce la denominación del centro a Facultad de Ciencias de la Educación, estamos apoyando una denominación que no se defiende para otros casos semejantes y en igualdad de condiciones. La opción 'Ciencias de la Educación' es favorecer una tendencia subalternada del conocimiento de la educación en el ámbito de la investigación pedagógica: aquella que reduce el saber de educación a la teoría práctica y a la teoría interpretativa, negando a la Pedagogía el estatus epistemológico de una estructura de conocimiento teórico consolidado, capaz de generar explicaciones y principios de acción vinculados a hechos y decisiones pedagógicas.

La "Facultad de formación del profesorado" es una identificación circunstancial por la actividad para la que se prepara al alumno; su equivalente sería en otras disciplinas, facultad de formación de médicos, facultad de formación de historiadores, etcétera. Puedo reconocer el valor romántico e histórico de recuperar a nivel de grado y postgrado la denominación e independencia de las antiguas escuelas de magisterio. Y también reconozco el interés político y gremial de esta denominación, si se pretende aglutinar en ese centro la formación pedagógica de todo el profesorado de cualquier nivel y crear la profesión de profesor. Pero debe quedar bien claro que esta denominación separa la formación para la función de docencia de las demás funciones pedagógicas. Y si se pretende formar para las funciones pedagógicas bajo esa denominación, la denominación "formación de profesorado" toma una parte por el todo, y no es representativa de la identidad de las funciones pedagógicas. Es alternativa poco ajustada desde el punto de la identidad lógica de las funciones pedagógicas y desde la defensa de la imagen social de la Pedagogía y del reconocimiento de su estatus epistemológico. Conviene saber de qué se está hablando en el caso de esta denominación, porque su uso nos llevaría a una

situación administrativa semejante a la reconocida para las escuelas de ingenieros (centros distintos por especialidades profesionales) o a una situación administrativa como la de ciencias de la salud, con centro específicos y distintos para profesión de médico, estomatólogo y enfermería, que son carreras profesionales con atribuciones reconocidas y ese no es el nivel de desarrollo de la Pedagogía.

Frente a estas denominaciones, la denominación 'Facultad de Pedagogía' se define, no por el ámbito de conocimiento o por la actividad profesional derivada, sino por el conocimiento del ámbito sin reducirlo a visión subalternada. Su cometido es dar formación en competencias pedagógicas. Su tarea no es, por tanto, la competencia en áreas culturales o en una profesión particular. Se entiende, por consiguiente, que lo fundamental es diseñar los créditos necesarios para capacitar con el conocimiento de la educación a los especialistas en funciones pedagógicas.

La denominación, igual que el modelo 'Facultad de Pedagogía', identifica profesionalmente a los especialistas en funciones pedagógicas y es un modelo en el que los planes de estudios establecen, racionalmente y de modo interno, relaciones entre carreras de especialización en función pedagógicas por medio de núcleos pedagógicos de formación de carácter parcialmente coincidente o compartido. Es posible hablar y construir Facultades de Pedagogía que integren administrativamente en un sólo centro los estudios conducentes a todas las titulaciones de las funciones pedagógicas, ya sean estas funciones de docencia, de apoyo al sistema educativo o funciones de investigación pedagógica.

Consideraciones finales de síntesis: las asignaturas pueden mezclar pedagogía general, filosofía de la educación y teorías filosóficas de la educación por razones pragmáticas pero no deben conculcar las razones epistemológicas de la disciplina sustantiva en ningún caso

Pedagogía y Filosofía son dos disciplinas con autonomía funcional y ambas forman parte de la carrera de Pedagogía. Para poder distinguir y valorar ambas disciplinas, hay que entender ambas materias.

En Pedagogía distinguimos investigaciones teóricas acerca de la educación (filosofías de la educación y teorías interpretativas) investigaciones de teoría práctica, investigaciones de teoría como nivel de análisis epistemológico (sean de didáctica, de pedagogía general o de pedagogía comparada) e investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva que desde Herbart se ha llamado disciplina de pedagogía general y que Nohl llamó teoría de la educación, restringiendo el uso del término.

En este epígrafe he argumentado para entender que el desarrollo administrativo de la cátedra de Pedagogía no es el de la cátedra de Filosofía y que son distintas y con identidad diferente las facultades en las que se estudia Pedagogía o Filosofía y se prepara para las respectivas carreras de Pedagogía y de Filosofía.

El problema real, para mí y después de lo que ya he dicho, está en la confusión de razones administrativas y razones epistemológicas en el establecimiento de relaciones entre ellas y en la posibilidad de generar asignaturas de planes de estudios en los que por razones pragmáticas podemos mezclar bajo la idea de libertad de cátedra contenidos de Filosofía de la educación, contenidos de pedagogía general, contenidos de teorías filosóficas de la educación, sin que los profesores se hagan responsables de esa mezcla y de la necesaria distinción epistemológica entre disciplinas académicas sustantivas y contenidos de asignaturas.

Las posibilidades de división de disciplinas y de creación de asignaturas en planes de estudios obedece a razones pragmáticas, no vinculadas al criterio ontológico y epistemológico que hay que esgrimir al hablar de los límites de identidad de las disciplinas sustantivas. En cualquier caso, el nivel escolar en el que se imparte la asignatura, la competencia del profesor y el tiempo son condicionantes pragmáticos y específicos de las asignaturas de planes de estudios.

Como asignatura de plan de estudios, por ejemplo, la Pedagogía General obedece a razones pragmáticas, distintas del criterio epistemológico y ontológico de las disciplinas académicas sustantivas, aunque lógicamente debe tener contenido propio de Pedagogía

general al menos en parte, para poder denominarse con propiedad asignatura de "pedagogía general". Como asignatura se identifica con la organización curricular de la disciplina, para un tiempo dado y en un plan de estudios concreto, en orden a la enseñanza y al aprendizaje de determinados conocimientos consolidados en la disciplina. Es frecuente que como asignatura de plan de estudios la Pedagogía General responda sólo a una parte de la temática consolidada en la disciplina académica sustantiva (la competencia del profesor, el lugar de la asignatura en la organización vertical del plan de estudios y el tiempo de docencia, son factores condicionantes). Precisamente por ello, existen universidades en las que la disciplina académica sustantiva se responde desde una, dos o tres asignaturas del plan de estudios. Son condiciones de tipo institucional y administrativo las que sesgan el contenido de la disciplina. Este tipo de condiciones es el que permite razonar acerca de la presencia suficiente o insuficiente de la disciplina en el plan de estudios y de la buena o mala articulación de la misma en el plan.

A la hora de identificar la asignatura conviene tener presente estas matizaciones, porque, en caso contrario, se confunde el discurso. Si nosotros, a pesar de lo argumentado, identificamos la Pedagogía General como disciplina con la asignatura particular del plan de estudios, estamos limitando la enseñanza de la Pedagogía como disciplina sustantiva a aquellos aspectos que se están impartiendo circunstancialmente y por razones distintas de los criterios ontológico y epistemológico utilizados en la investigación de la disciplina, tales como el tiempo, el lugar de la disciplina en un determinado plan de estudios, la preparación del profesor o las presiones institucionales que han hecho posible que la disciplina de Pedagogía General sea en cada plan de estudios la asignatura que es, o pudiera llegar a ser o existir.

En el plan de estudios podríamos tener, por ejemplo, por razones pragmáticas, una asignatura cuyo contenido se centrara en las cuestiones filosófico-antropológicas de la educación y en las teorías prácticas; se podría denominar "Teorías de la Educación" y "Filosofía de la Educación" o "Antropología de la educación", haciendo referencia con la denominación a las investigaciones teóricas acerca de la educación o a una parte del contenido que les corresponde epistemológicamente a esas disciplinas.

También podríamos tener además otras dos asignaturas que desarrollarían el contenido de la disciplina sustantiva Pedagogía General. Ambas asignaturas podrían denominarse con propiedad Pedagogía General I y II. En este caso, como asignatura de plan de estudios, estamos identificando la Pedagogía General, con una parte del contenido de la disciplina académica sustantiva que se justifica por razones pragmáticas, de tiempo, lugar en el plan de estudios y preparación del profesor, así como por los objetivos del plan de estudios.

Y por supuesto también podríamos tener una sola asignatura que diera, por razones pragmáticas, contenidos de pedagogía general, contenidos de filosofía de la educación y contenidos de teorías filosóficas de la educación. Su denominación de asignatura podría hacer referencia a las tres disciplinas o a una de ellas que se destaca por encima de las otras en el reparto de contenidos de asignatura. Esto es posible desde el punto de vista pragmático de organización de un plan de estudios, porque, de acuerdo con las tesis expuestas, puede mantenerse, respecto de cualquier relación de contenidos de asignatura de plan de estudios, lo siguiente (Tourrián, 2016):

1. Los contenidos de una asignatura de plan de estudios no se corresponden necesariamente con los contenidos de una disciplina sustantiva. Por razones pragmáticas, que hemos visto ya, pudieran existir dos o tres asignaturas que repartan el contenido de la disciplina sustantiva o que varias disciplinas se integren en una asignatura con contenido de cada una de ellas.
2. Los contenidos que se enseñan en una asignatura de plan de estudios son aquellos que no sólo están avalados por la investigación *de y en* las disciplinas sustantivas que la integran, sino también que responden a los objetivos de la asignatura y del curso dentro del plan de estudios.

Pero, siendo esto así, no se sigue que por razones pragmáticas un profesor se olvide de transmitir en su asignatura la diferencia epistemológica que hay entre los contenidos de

su asignatura cuando integra disciplinas distintas bajo una denominación pragmática de asignatura que está permitida legalmente por razones académico-administrativas.

Es posible parcelar el conocimiento de la educación en disciplinas. El crecimiento del conocimiento de la educación puede generar nuevas disciplinas. En la carrera de Pedagogía aprendemos a descubrir, inventar e innovar en educación como actividad, como ámbito de realidad y como ámbito de conocimiento, perfeccionando nuestro conocimiento del ámbito. Hacemos asignaturas por razones pragmáticas. Y algo hacemos mal, cuando en nuestros centros universitarios damos la impresión de que los intereses de grupo o escuela se ponen por encima de los desarrollos epistemológicos de la Pedagogía con las argucias político-administrativas que se puedan generar por la creación de asignaturas.

PLURALIDAD DE INVESTIGACIONES TEÓRICAS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas.

Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); y, a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico,

crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación).

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres corrientes distintas en la evolución del conocimiento de la educación. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Tourrián 1987a, 2014 y 2016):

- Corriente marginal o experiencial
- Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación
- Corriente autónoma o de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional igual que las demás disciplinas científicas que generan conceptos propios con significado en su ámbito de estudio

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

- la consideración de la educación como objeto de estudio,
- el tipo de conocimiento a obtener para saber educación,
- el modo de resolver el acto de intervención,
- la posibilidad o no de estudio científico y de la ciencia de la educación.

La corriente es el conjunto unitario de ideas y pensamientos agrupados, desde los cuatro criterios establecidos, para comprender la evolución del conocimiento de la educación. Cada corriente constituye un marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. *La corriente es la representación mental de cómo se entiende el conocimiento de la educación.*

Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios, cabe dentro de la corriente. Por

esta razón las corrientes no se definen, ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, porque en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía, porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquier caso de esa diversa concepción científica, se acepta que consideran la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender, según cuál sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc., pero todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica experiencial, aunque los fines a lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

Por el modo de responder a los criterios discriminantes, cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación nada despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico y la intervención. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo

con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

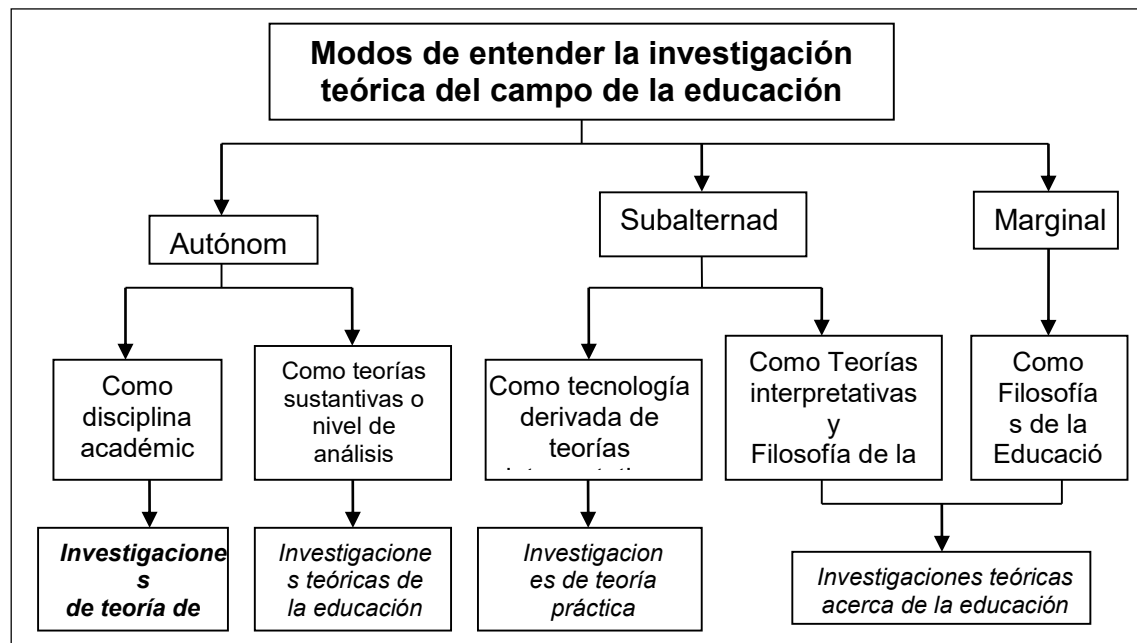
Cada una de las corrientes ha aportado conocimientos valiosos acerca de la educación. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación.

Desde esta perspectiva, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino al supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

En definitiva, en Pedagogía, y atendiendo al sentido que se le atribuya a la relación entre “teoría” y “educación”, se puede profundizar en *cuatro modos de entender la Teoría de la educación* en el contexto de la investigación disciplinar: 1) como Investigaciones *teóricas* acerca de la educación (Teorías filosóficas e interpretativas de la educación), 2) como Investigaciones de *teoría práctica* de la educación (Tecnologías derivadas o Investigación

activa validada con las teorías interpretativas, para alcanzar metas socialmente valiosas), 3) como Investigaciones *teóricas de* la educación o teorías sustantivas (Teoría como nivel epistemológico de análisis, distinto del nivel Tecnología y del nivel Investigación activa o Práctica) y 4) como Investigaciones de *teoría de la educación como disciplina* académica sustantiva (teoría, tecnología y práctica o investigación activa de la intervención pedagógica general), tal como queda resumido en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Investigaciones teóricas del campo de la educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 901.

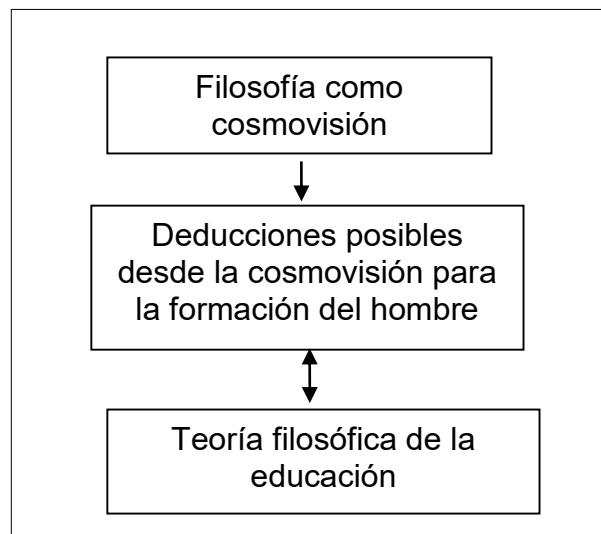
Investigaciones teóricas acerca de la educación. Las filosofías de la educación y las teorías interpretativas de la educación

Las investigaciones teóricas acerca de la educación establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías filosóficas de la educación, las investigaciones específicas de la filosofía de la educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el

ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971y 1973; Hirst, 1967, 1966 y 1973; Sáez, 2016).

Las teorías filosóficas de la educación resuelven la educación deductivamente, desde las concepciones del mundo y de la vida. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben formarse los hombres (Touriñán, 2014; Fullat, 1979). Su modo de construir el conocimiento de la educación se adapta al esquema del Cuadro 3.

Cuadro 3: Construcción de una teoría filosófica educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 902.

En *la corriente marginal*, que se ha denominado también corriente filosófico- deductiva o hermenéutico-dialéctica (Castillejo, 1985; Quintanilla, 1978), *la Teoría de la Educación se identifica con las filosofías de la educación*. Su objetivo es la formulación explícita de los intereses de vida y la propuesta del modo de armonizar esos intereses. Su propuesta definitiva es la de establecer con qué fin se lleva a cabo la educación, o dicho de otro modo, su propuesta es el estudio normativo de los fines de vida en los que deben

formarse los hombres (Tourrián, 1987a, pp. 242-431; Fullat, 1979, p. 71; Brubacher, 1962).

Las teorías filosóficas de la educación aportan conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postule como "a priori" de la intervención. Son estudios que deben formar parte de la cultura de los profesionales de la Pedagogía (Davis, 1987). Pero la capacidad para generar principios de intervención pedagógica y para explicar y prescribir reglas de intervención es realmente escasa porque en esta corriente (Tourrián, 1987a):

- La relación entre la teoría y la intervención es extrínseca
- Se centran las reflexiones en los fines de vida deseables y no en las metas pedagógicas y reglas de la intervención
- Entienden el problema de la educación como justificación moral de conductas singulares y no como explicación científica de acontecimientos pedagógicos intencionales
- La educación no es vista como un objeto de estudio propio, sino como una consecuencia de otras preocupaciones intelectuales: las cosmovisiones

Adviértase que las afirmaciones anteriores no invalidan las teorías filosóficas de la educación. Antes bien, ponen de manifiesto su limitación, en la misma medida que se pretenda utilizarlas para algo que no es su cometido: explicar el modo de intervenir (Suchodolsky, 1979; García Aretio, 1989; García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco, 2009; Bowen y Hobson, 1979; Carr, 2014; Capitán, 1979; Feroso, 1976; Smeyers, 2010).

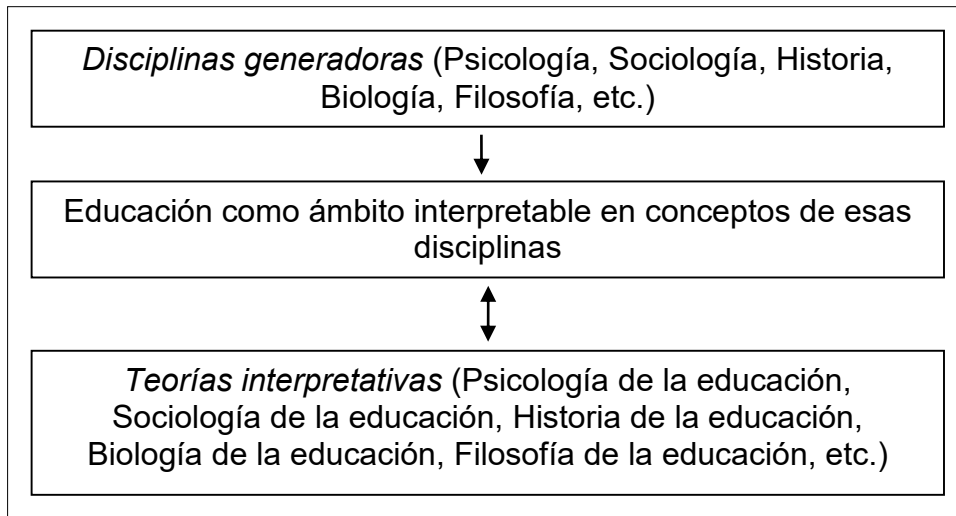
Las Teorías filosóficas de la educación constituyen una disciplina específica. Pero, si distinguimos las formas de conocimiento -racionalidad científico-tecnológica, racionalidad práctica (moral y política), racionalidad teológica, racionalidad literaria y artística, etc.)-, denominar Teoría de la Educación sólo a las filosofías de la educación es un modo impreciso de hablar, admisible en el lenguaje coloquial, pero inadecuado para un lenguaje técnico. El hecho de que gran parte de la historia del conocimiento de la educación se

corresponda con la mentalidad pedagógica de la corriente marginal, no es razón suficiente para identificar la Teoría de la Educación con las concepciones de la vida deseable, la concepción personal que uno tiene de la vida o con una parte de la historia del conocimiento de la educación: aquella que corresponde a la creación y propuesta de filosofías de la educación.

La cuestión no es si existe una disciplina denominada Filosofías de la Educación o Teorías filosóficas de la Educación. La cuestión es, más precisamente, si, por el hecho de que exista una disciplina cuyo contenido se consolida desde la investigación propia de las teorías filosóficas, ya no puede haber ninguna otra disciplina que se denomine con propiedad Teoría de la Educación (Quintana, 1982). El propio desarrollo del conocimiento de la educación confirma que la consideración de la disciplina de Teoría de la Educación como la disciplina que estudia las Filosofías de la Educación sólo es comprensible en un estadio de desarrollo disciplinar desfasado de la educación. En la actualidad las Filosofías de la Educación son un campo de investigación específica, con disciplina propia y del mismo nombre.

Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas que lo interpretan. Las teorías interpretativas son investigaciones teóricas acerca de la educación, porque la educación se considera en ellas como un marco de referencia que se interpreta en términos de las disciplinas generadoras. Son el ámbito específico de las investigaciones aplicadas (Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Colom, 2002) y su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Construcción de una teoría interpretativa en educación

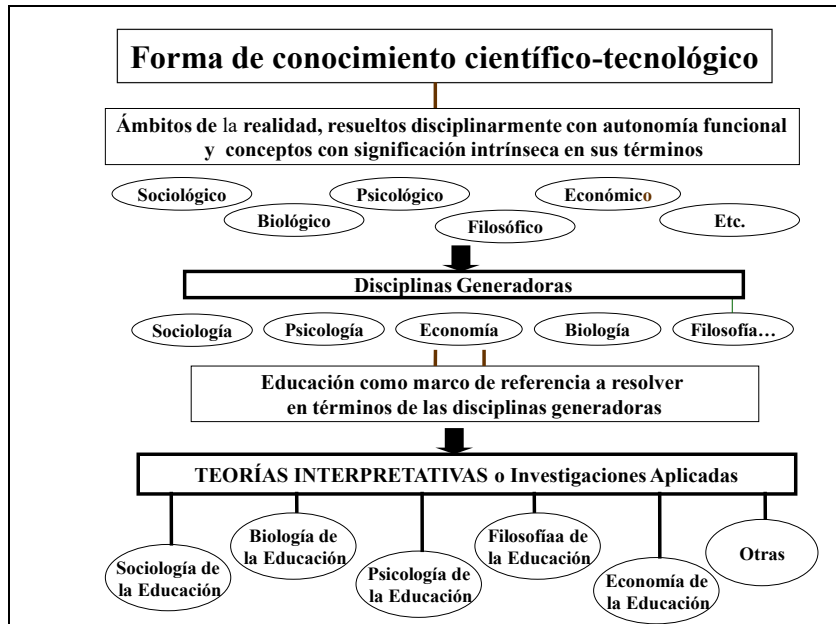


Fuente: Touriñán, 2008a, p. 181.

Las teorías interpretativas son tratados especiales (aplicaciones) de las disciplinas generadoras. La Psicología, la Sociología, la Antropología, la Biología, la Economía, la Filosofía, la Historia, etcétera, son disciplinas generadoras, tienen estructura teórica consolidada por la forma de conocimiento adecuada a su objeto de estudio y han desarrollado conceptos propios en los que puede subsumirse la actividad educativa (Ausubel, 1982, p. 25- 36; Bunge, 1985, p. 236-239 y 1981, p. 35; Castillejo, 1987; Colom, 1982, 1986 y 2002).

Las teorías interpretativas establecen, por tanto, vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos y pruebas de las disciplinas generadoras. Son investigaciones aplicadas de las disciplinas generadoras. Existen tantos tipos de teorías interpretativas como disciplinas generadoras puedan establecerse para el ámbito de la educación. Su estructura disciplinar se ajusta al esquema representado en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Estructura de Teoría de la Educación como teoría interpretativa



Fuente: Touriñán, 2016, p. 882.

Conviene insistir en que las teorías interpretativas son *tratados especiales* de las disciplinas generadoras (disciplinas aplicadas). Son aplicaciones a la educación de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etcétera. No son tratados de Sociología o de Psicología especiales que especializan la disciplina (como es el caso, por ejemplo, de la Psicología general, la psicología evolutiva, la psicología comparada, etcétera), sino que son tratados especiales de Psicología o de Sociología, etcétera, porque no especializan la disciplina, sino la tarea. En las teorías interpretativas, *lo que se especializa es la tarea, no la disciplina, porque la disciplina siempre es, en este caso de las teorías interpretativas, la misma disciplina generadora -Psicología, Antropología, Biología, Sociología, etcétera, según corresponda-* (González Álvarez, 1977, p. 20). Precisamente por especializar la tarea se dice psicología de la educación, sociología del trabajo, antropología de la familia, etcétera; siempre es en cada caso, disciplina generadora (psicología, sociología, antropología, biología, etc.) que interpreta un campo de conocimiento especial (educación, cultura, familia, sociedad, etcétera).

En estos casos, la educación es un marco de referencia en el que las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo se resuelven en términos y vinculaciones de las disciplinas generadoras. Los conceptos y vinculaciones que interpretan el acontecimiento educativo se han establecido y validado en su propio ámbito, que no es el del acontecimiento educativo, sino el de la disciplina generadora. Se entiende, por tanto, que cambiar la teoría interpretativa, exigiría en este caso cambiar la disciplina y no simplemente especializar la tarea. Se entiende desde esta perspectiva que O'Connor concluya que “la palabra teoría, tal como se la utiliza en los contextos educacionales, se da, por lo general, a simple título de cortesía” (O'Connor, 1971, p. 160). Para este autor las teorías de la educación o son simples opiniones o son teorías psicológicas, sociológicas, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora que interpreta el campo de la educación.

A los efectos de este discurso hacemos sinónimos teoría interpretativa y una acepción de la investigación aplicada. En la literatura científica, el término 'aplicada' se entiende en dos acepciones:

- a) Como aplicación de una ciencia al conocimiento de un campo (este es el sentido estricto de la teoría interpretativa como disciplina aplicada).
- b) Como aplicación de una ciencia a la acción y a la resolución de problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las aplicaciones técnicas y de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica, dando lugar así a tres categorías: investigación básica (teoría sustantiva), investigación aplicada (teoría interpretativa) e investigación tecnológica. Y desde este marco se entienden los conceptos de disciplina “general” y “aplicada”: Biología general y biología aplicada, Antropología general y aplicada, Pedagogía general y aplicada, y así sucesivamente; dos conceptos que se han integrado en muy diversas ciencias tales como medicina, psicología, sociología, economía, pedagogía, etcétera, en

la misma medida en que todas pueden aplicarse a otros conocimientos y a problemas prácticos.

En mi opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación, vinculando condiciones y acontecimientos por medio de teorías).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas construyendo las condiciones más adecuadas).

Mi argumentación, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras.

- *Investigación científica* (básica y aplicada, entendida esta última en su acepción de teoría interpretativa).
- *Investigación tecnológica* (aplicación de una ciencia a problemas prácticos -aplicaciones técnicas y teorías prácticas- y tecnologías sustantivas o tecnologías específicas, según la corriente de conocimiento).

Ambas categorías tienen un papel específico en la *práctica*, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

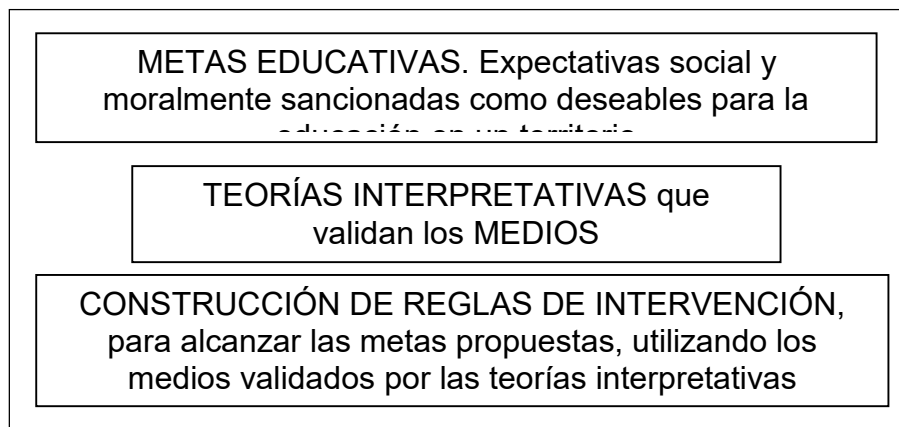
Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica a nivel de estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas

también con propiedad en el ámbito de la racionalidad praxica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica, y por la validación de las metas, forman parte de la racionalidad praxica.

Investigaciones de teoría práctica de la educación. Las teorías prácticas de la educación

Las investigaciones de teoría práctica de la educación se identifican como tecnologías derivadas; son construcciones racionales que dirigen la acción, estableciendo reglas de intervención, a partir de metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas, en tanto que tecnologías derivadas, no son patrimonio exclusivo de la investigación educativa, sino de cualquier campo en el que existan expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas. Los partidarios de las teorías prácticas han constituido uno de los grupos más reforzados en el ámbito de la práctica educativa (Schwab, 1973; O'Connor, 1973; Broudy, 1977; Novak, 1977 y 1998; Novak y Gowin, 1984; Carr y Kemmis, 1988; Sarramona, 2007; García del Dujo, 2006; Claxton, 2001; Colom, 2001 y 2008; SI(e)TE, 2018 y 2019; Touriñán, 2008 y 2018a). Su modo de construir conocimiento se adapta al esquema que se presenta en el Cuadro 6.

Cuadro 6: Construcción de una teoría práctica en educación



Fuente: Touriñán, 2016, p. 904.

La teoría práctica es, sin lugar a dudas, una *tecnología*; *no se trata de interpretar, sino de transformar e intervenir modificando una acción concreta orientada a un fin*. En este caso la teoría es una construcción racional encargada de dirigir la acción. En el ámbito de la subalternación, la tecnología admite dos modalidades.

- a) La modalidad de *Aplicación técnica*, defendida por O'Connor, mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico y por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (O'Connor, 1973, pp. 47-65):

“A” es *dado* como deseable para la educación.

Según las teorías interpretativas “T”, si se dan las condiciones «C»,
se produce «A».

Constrúyanse las condiciones “C”.

- b) La modalidad de *teoría-práctica*, defendida por Hirst (1966, pp. 52-54), mantiene que los fines del objeto son ajenos al tratamiento científico, pero no lo son al conocimiento de la educación, y, por consiguiente, las pautas de intervención se establecerán ajustándose al siguiente esquema (Hirst, 1966, pp. 52-54):

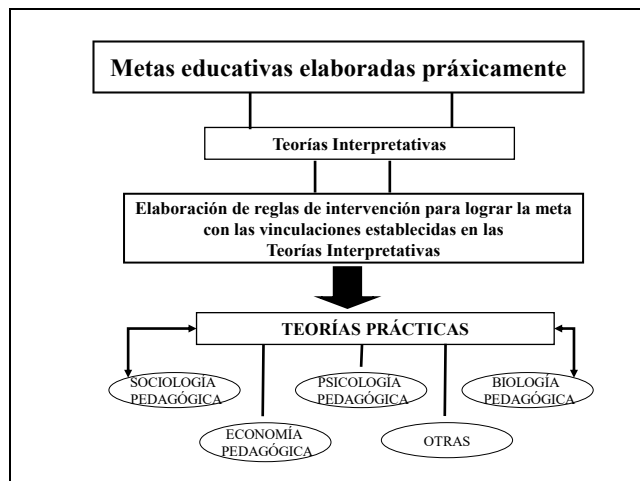
“P” es una finalidad educativa *establecida* práticamente desde el sistema de educación y de acuerdo con las teorías interpretativas.

En las circunstancias dadas, y de acuerdo con las teorías interpretativas, “Q” es la forma más efectiva de lograr “P”.

Por consiguiente, hágase lo que exige “Q”.

Las teorías prácticas son construcciones racionales que dirigen la acción, combinando dos entidades distintas: las metas-expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, es decir, elaboradas práticamente como buenas "aquí y ahora" para el educando y los medios validados por las teorías interpretativas que se adecúan a esas metas. La estructura disciplinar básica de una teoría práctica queda reflejada en el Cuadro 7.

Cuadro 7: Estructura de la Teoría de la Educación como teoría práctica



Fuente: Touriñán, 1989a, p. 14.

Los fines del ámbito que se quiere dirigir y los medios a utilizar para alcanzar los fines son los elementos que se conjugan en las teorías prácticas. No es extraño en este sentido que, según cuál sea la teoría interpretativa, se hable de Psicología Pedagógica, Sociología Pedagógica, etc.

No obstante, debe quedar claro que las teorías prácticas no son disciplinas académicas, sino formas de dirigir la acción (Quintanilla, 1978; Hirst, 1966; Moore, 1980; Quintana, 1988; García Carrasco, 1983, 1984, 2007, 2009, 2012 y 1988), y, así las cosas, definir la Teoría de la Educación como teoría práctica, es decir que las disciplinas académicas que se construyan para el dominio del conocimiento de la educación tienen estructura de teorías prácticas.

Se entiende por esta razón que, si identificamos la Teoría de la Educación con la teoría práctica, no hay manera lógica de demarcar su campo disciplinar desde un punto de vista interno a la educación como ámbito de realidad con significación propia en sus conceptos, pues lo que determina la división disciplinar es en este caso la teoría interpretativa que sirve de soporte científico para la construcción de las reglas de intervención.

Gran parte de las críticas formuladas a la Teoría de la Educación como disciplina, desde otras disciplinas consolidadas en el estudio de la educación, procede de esta concepción, pues la Teoría de la Educación funciona en este caso como un "cajón de sastre" en el que cabe todo, incluso aquellas tareas que, desde el punto de vista de la demarcación, se han ido consolidando como propias de otras disciplinas académicas de la educación. No por otra razón, sino por ésta, se puede explicar que, en los manuales de Pedagogía Sistemática, la Pedagogía teórica sea un nombre que agrupa a diversas disciplinas científicas con objeto propio de estudio (García Hoz, 1970, pp. 44-50; Gottler, 1954, pp. 32 y 39-41; Henz, 1976, pp. 22-23; Hubert, 1975, pp. XIII-XVII; y, Nassif, 1975, pp. 72-79). Si no confundimos investigaciones teóricas del campo de la educación y disciplinas académicas sustantivas, la Filosofía de la Educación y las teorías interpretativas son investigaciones teóricas del campo educativo que se realizan desde la disciplina generadora. Forman parte del conjunto de estudios interdisciplinarios de la educación que tienen su propia parcela de representación disciplinar. A su vez, Las teorías prácticas, cuando se han definido como disciplinas, tienen su ajustada denominación a partir de la disciplina generadora que interpreta la educación. Todas ellas son investigaciones teóricas de valor indiscutible en el campo de la educación.

Pero, en este momento de la argumentación, la cuestión fundamental es si, dado que cada una de esas investigaciones teóricas tiene su propia disciplina académica, se cierra con ellas la investigación teórica o además de investigación aplicada y teórica práctica hay otro modo de investigar teóricamente la educación que puede denominarse con propiedad Teoría de la Educación. Lo que se concluye lógicamente desde la mentalidad subalternada es que la investigación básica no es competencia de la Pedagogía, sino propiedad de las disciplinas generadoras. Precisamente por eso dirá O'Connor que la teoría es en la mentalidad de esta corriente un título de cortesía, cuando se une al término educación, ya que sólo hay investigaciones teóricas acerca de la educación (teorías interpretativas) y teorías prácticas (O'Connor, 1971, p. 160; Colom, 1982 y 2005).

La cuestión fundamental no es, si son justificables las teorías prácticas; la cuestión básica es, más bien, si las teorías tienen que hacerse sólo como se hacen habitualmente en

educación, es decir, bajo el patrón de teorías prácticas, y por tanto, como conocimiento subalternado a las teorías interpretativas.

Para clarificar esta cuestión, me parece oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas en conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, o sea, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología; por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas y, además, genera investigación activa sobre la realidad biológica.

Pero, a mayor abundamiento, si nos preguntamos cómo contribuir a la calidad educativa de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. En este caso, la Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos; pero, también, contribuye a solucionar metas educativas desde teorías prácticas, en la misma medida que la Biología valide medios que permitan generar reglas, interpretando la educación y las metas en términos biológicos. Podemos actuar con la Biología analógicamente respecto de la educación y entender ésta como una meta social que se resuelve en términos de la Biología; construimos, así, la teoría práctica de la educación desde el patrón interpretativo de la Biología.

La cuestión que no se plantea, en este caso, es la posibilidad de que los términos educacionales tengan significación propia y existan objetivos intrínsecos, metas pedagógicas, además de expectativas sociales dirigidas al sistema educación, de manera tal que específicamente se podrían interpretar las expectativas sociales en términos de Pedagogía.

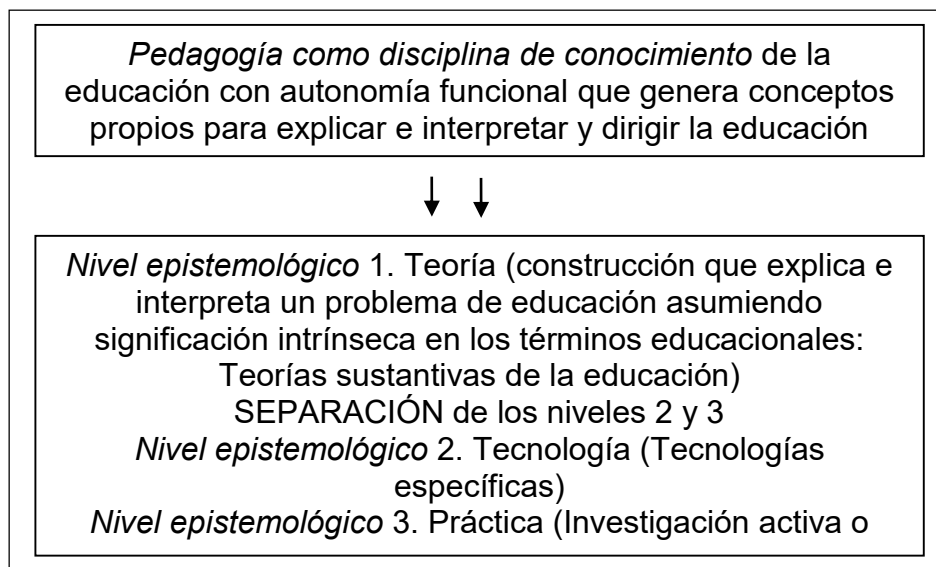
Se abre así la posibilidad de entender que no se trata de abandonar el campo de las teorías prácticas, porque la educación es un ámbito adecuado para las teorías prácticas,

sino de entender que la Pedagogía, como estudio autónomo, con corpus conceptual propio de “educación”, no es una teoría práctica (del mismo modo que la Biología no es una teoría práctica, aunque se utilice en ellas) y puede generar *investigaciones teóricas de la educación* como nivel epistemológico e *investigaciones de teoría de la educación* como disciplina académica sustantiva.

Investigaciones teóricas de la educación. La teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico, el ámbito de las teorías sustantivas de la educación

Las teorías sustantivas de la educación se conocen también como *investigaciones de teoría de la educación como nivel de análisis epistemológico*. Teoría, tecnología y práctica o investigación activa, son niveles de análisis epistemológico que se aplican a las formas de conocimiento, para dar cuenta ajustada de la complejidad de su objeto de estudio. Se diferencian entre sí, desde un punto de vista ontológico, por el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que les incumbe, identificado con el análisis del aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que es propio de cada disciplina sustantiva (intervención pedagógica, enseñanza, etc.) Se identifican todas ellas de manera genérica y desde un punto de vista epistemológico, por centrarse en un determinado nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento: el nivel “teoría”, que se distingue del nivel “tecnología” y del nivel “investigación activa o práctica” (Cuadro 8).

Cuadro 8: Construcción de una Teoría sustantiva en la Pedagogía

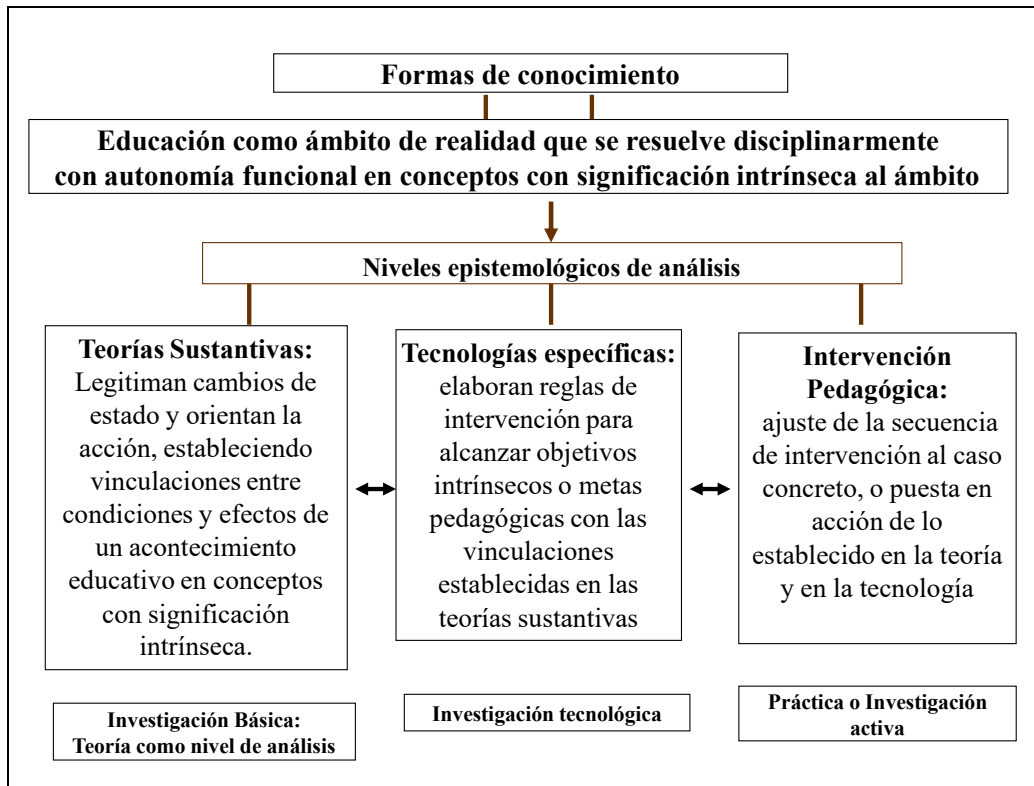


Fuente: Touriñán, 2016, p. 906.

En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional (Herbart, 1806; Dilthey, 1965 -original de 1884-; Nohl, 1968 -original de 1934-; Belth, 1971; Walton, 1971; Vázquez, 1981 y 1984; Toulmin, 1977 y 2003; Touriñán, 1987a; Castillejo, 1987; Colom, 2005; SI(e)TE, 2018). Las teorías sustantivas legitiman cambios de estado y orientan la acción, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en conceptos con significación intrínseca al ámbito disciplinar.

Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como disciplina del conocimiento de la educación es teoría, tecnología y práctica de la educación, o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica, tecnología específica e investigación activa, como reflejamos en el Cuadro 9.

Cuadro 9: Estructura de la disciplina autónoma Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016, p. 997.

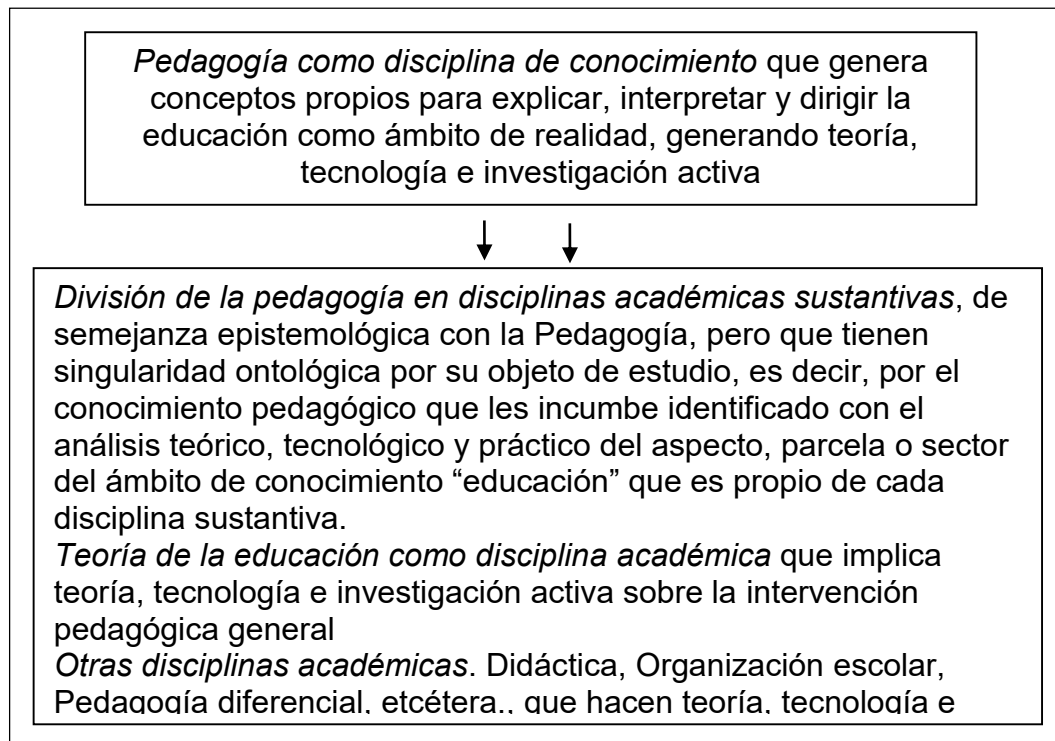
Las investigaciones teóricas de la educación como nivel de análisis epistemológico se corresponden con las teorías sustantivas de la educación. En conjunto, constituyen el ámbito propio de la investigación básica de la Pedagogía, entendida esta como disciplina de conocimiento, con autonomía funcional.

Cómo sea esa teoría es un problema abierto en el marco de la educación entendida como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Y en este sentido, conviene recordar que con motivo del Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía, el profesor Gonzalo Vázquez escribió el artículo *La pedagogía general, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro* y mantenía que esa teoría general “tiene el carácter de una teoría tecnológica, esto es, es una teoría que se ocupa de lo que hay que hacer para conseguir el desarrollo de los acontecimientos de un modo determinado” (Vázquez 1984, p. 29); un modo determinado que no niega el origen de la ciencia pedagógica, ni renuncia a los postulados de la autonomía (Vázquez, 1980 y 1981).

Investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía

Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos sustantivos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos y tecnológicos de la intervención pedagógica general, como puede verse en el esquema el Cuadro 10.

Cuadro 10: Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía



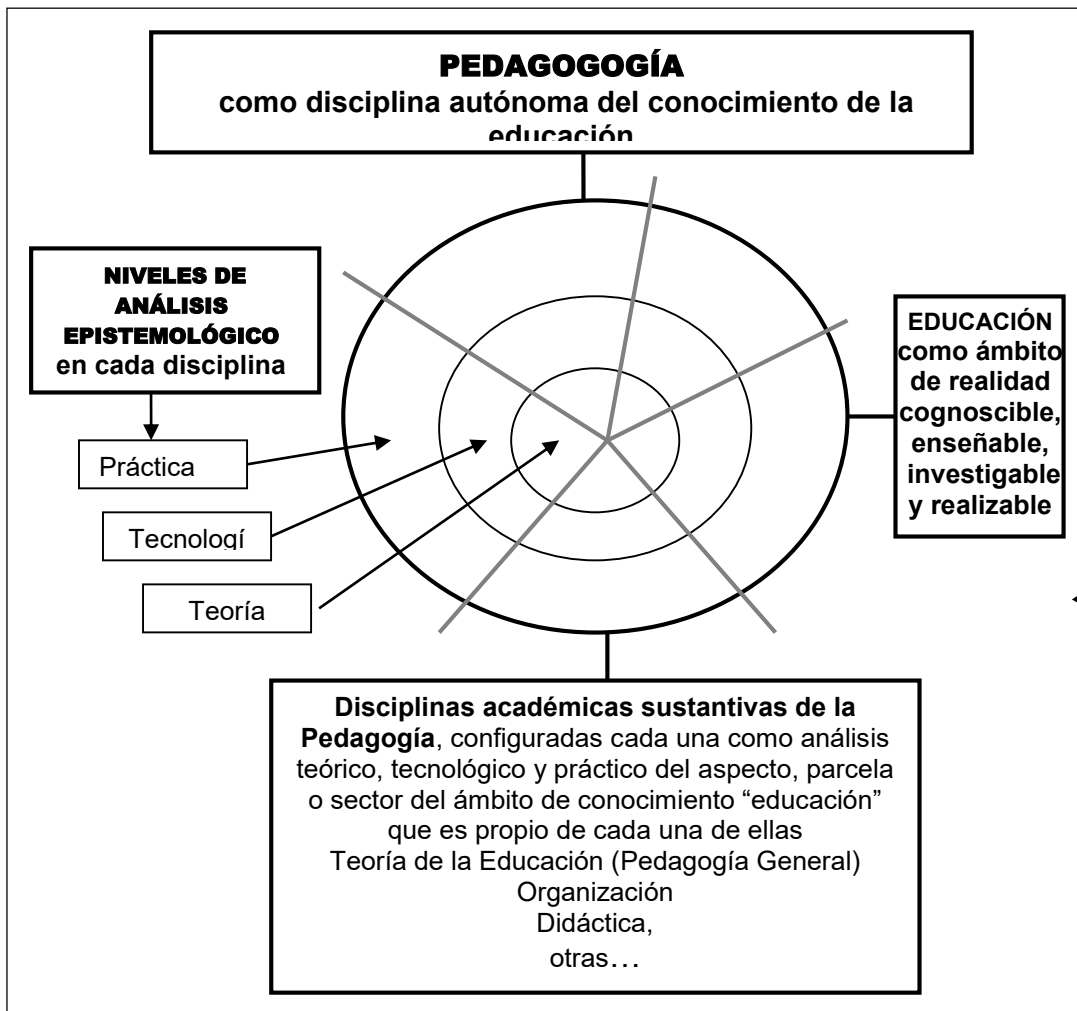
Fuente: Touriñán, 2008a, p. 184.

La Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, entendida como disciplina con autonomía funcional, se construye como todas las

disciplinas académicas sustantivas, por parcelación de la disciplina autónoma que las genera; en este caso la Pedagogía. Como disciplina, y epistemológicamente, usa la forma de conocimiento que utiliza la Pedagogía y ontológicamente restringe su ámbito de estudio al aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que le corresponde; es teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica general. Se ocupa de la investigación de los elementos estructurales de la intervención pedagógica y de la construcción de ámbitos de educación.

Como disciplina académica sustantiva la teoría de la educación no es un nivel de análisis epistemológico, sino un aspecto, parcela o sector del conocimiento pedagógico que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de “educación”, tal como reflejamos en el Cuadro 11.

Cuadro 11: Parcelación de la Pedagogía en disciplinas académicas sustantivas



Fuente: Touriñán, 2016, p. 909.

Las investigaciones de teoría de la educación como disciplina académica sustantiva ponen el énfasis en *la investigación de y en la disciplina*, es decir, estamos centrados en los problemas de racionalidad de la disciplina, es decir, en el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de los problemas propios de la disciplina como campo de conocimiento (*investigación de*) y en la aplicación de esos modelos a los problemas específicos del campo (*investigación en*). La tarea es, por una parte, el sentido, es decir, la justificación de la racionalidad de la disciplina (*investigación de*) y, por otra (*investigación en*), la metodología de investigación para el desarrollo y consolidación de los conocimientos investigados en la disciplina, a partir de la concepción de la disciplina.

La *investigación en* la disciplina de teoría de la educación depende de la *investigación de* la disciplina. Es el propio modo de concebir la disciplina el que condiciona el crecimiento simple -intensivo, extensivo e intrínseco- del campo disciplinar. Como ya hemos visto, el cambio de supuestos en el conocimiento de la educación hace variar el modo de concebir la disciplina y esto explica que los problemas investigados y los modos de investigarlos desde una concepción puedan ser revisados en parte, subsumidos, suplementados o considerados como no pertinentes desde otra concepción.

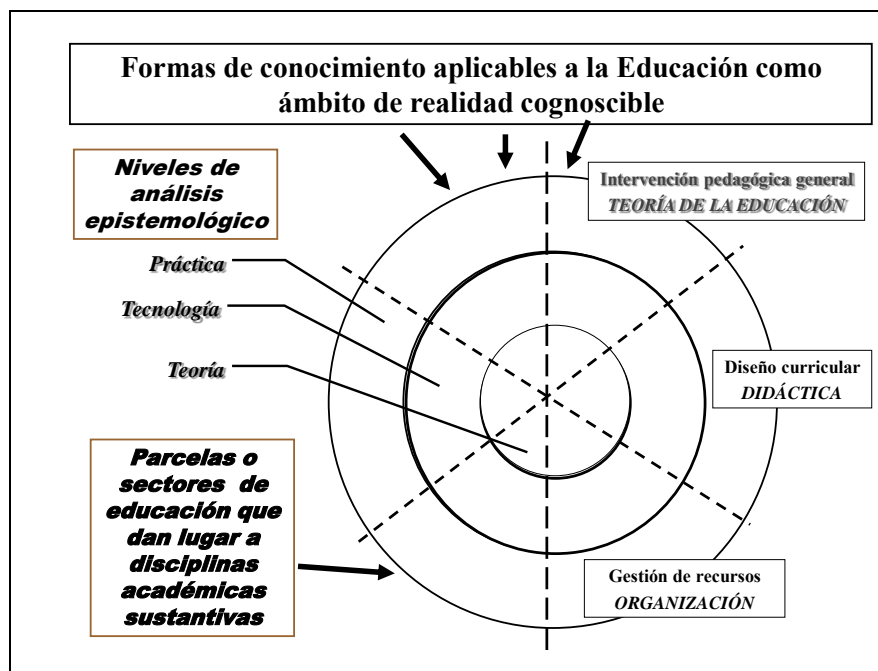
Las investigaciones de Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva se corresponden con el desarrollo y validación de modelos, de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la parcela de educación que se constituye en su objeto de estudio. El campo de investigación en la disciplina de Teoría de la Educación entendida como disciplina académica sustantiva, no está constituido por todos los problemas teóricos de la educación, sino sólo por aquellos problemas que pertenecen al ámbito de la disciplina en tanto que problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de la intervención pedagógica general (elementos estructurales de la intervención).

En la corriente autónoma del conocimiento de la educación, como disciplina académica sustantiva, la Teoría de la Educación no es un nivel de análisis epistemológico aplicable a las formas de conocimiento (no es equivalente a teoría sustantiva), sino un conocimiento vinculado a un aspecto, parcela o sector de la Pedagogía que se resuelve con las formas de conocimiento adecuadas a la complejidad objetual de "educación" en los tres niveles de análisis epistemológico. El conocimiento disciplinar de un ámbito de realidad (conocimiento del ámbito o disciplina) implica la combinación de niveles epistemológicos aplicados a formas de conocimiento (criterio epistemológico) y ámbito de realidad a conocer (criterio ontológico). Las disciplinas sustantivas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian, con la racionalidad que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina.

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma*, como la Psicología, la Historia, la Pedagogía, la Economía, etc. Estas disciplinas se subdividen a su vez en subdisciplinas, ámbitos parciales de investigación o *disciplinas académicas sustantivas*. *Las disciplinas académicas sustantivas son académicas, porque forman parte del programa académico de la carrera y son sustantivas, porque lo sustantivo que las identifica es la ciencia generadora y construyen su diferencia dentro de la parcela que les incumbe, elaborando las teorías sustantivas, las tecnologías específicas y las investigaciones activas que les son pertinentes a su sector del conocimiento del ámbito de realidad que estudian.*

Desde los postulados del conocimiento de la educación en la corriente autónoma, puede decirse que la Pedagogía como disciplina autónoma se configura en diversas disciplinas sustantivas, según el aspecto, parcela o sector del ámbito de conocimiento “educación” que estudian. La Pedagogía general (Teoría de la educación), la organización escolar, la orientación educativa, la didáctica, la pedagogía comparada, etcétera, constituyen un conjunto representativo de las disciplinas académicas que son sustantivamente pedagógicas (Cuadro 12).

Cuadro 12: Integración de componentes de disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía



Fuente: Touriñán, 2016, p. 892.

Cada una de estas disciplinas combina niveles de análisis epistemológico aplicado a la forma de conocimiento que se ajusta a la complejidad de su objeto de estudio y aspecto o parcela o sector del ámbito de realidad "educación" que van a conocer. En tanto que la Pedagogía como disciplina autónoma formula y resuelve problemas teóricos sustantivos de la educación y problemas tecnológicos y prácticos específicos de la educación, parece correcto afirmar que cada una de las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas implica a su vez problemas teóricos, tecnológicos y prácticos del aspecto o del sector o parcela de la educación que estudia disciplinariamente. El hecho de que en todas las disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía no estén desarrollados por igual sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos obedece más bien a contingencias particulares de su propio desarrollo como disciplina que a una real ausencia de problemas teóricos o tecnológicos en las cuestiones de la educación que estudia.

1.2.1. Teoría como nivel de análisis y teoría como disciplina académica sustantiva no deben confundirse

Teniendo en cuenta las disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas que hoy se cultivan en la ciencia de la educación, la Teoría de la Educación como teoría sustantiva (nivel teórico de análisis epistemológico) no debe confundirse con la Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva. Existen problemas teóricos sustantivos de la educación, problemas tecnológicos específicos y problemas prácticos de la educación en otras disciplinas académicas sustantivamente pedagógicas; esas disciplinas hacen teoría, tecnología e investigación activa del sector de educación que estudian. El criterio disciplinar no es sólo epistemológico, es también ontológico, de parcela de realidad a estudiar y conocer desde la disciplina, por eso es necesario mantener la distinción clara entre forma de conocimiento y niveles de análisis aplicables (*criterio epistemológico*), ámbito de conocimiento y de realidad a conocer (*criterio ontológico*) y conocimiento del ámbito (*ciencia o disciplina construida*).

Cada disciplina académica sustantiva tiene sus problemas teóricos, tecnológicos y prácticos correspondientes a su parcela disciplinar. Se identifica ontológica y epistemológicamente, como ya hemos visto, dentro de la Pedagogía. La teoría de la educación como teoría sustantiva o nivel de análisis epistemológico no es lo mismo que la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva y su identificación implica negar, como hemos dicho, la relación de interdependencia entre los niveles teoría, tecnología y práctica.

Por consiguiente, si, a pesar de haber entendido el criterio disciplinar (que implica criterio ontológico y epistemológico) elaboramos, para la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva, un programa de teoría entendida sólo como teoría sustantiva, entramos en solapamiento con los programas de las otras disciplinas académicas sustantivas, porque incluiríamos en nuestro programa de teoría problemas teóricos sustantivos de la parcela o sector del ámbito de conocimiento "educación" que corresponde a otras disciplinas académicas sustantivas de la Pedagogía, negando la relación de interdependencia entre teoría, tecnología y práctica en el ámbito de realidad

a estudiar. Dada esa interdependencia, la diferencia en las disciplinas sustantivas no es solo el nivel de análisis epistemológico y la forma de conocimiento, sino también de parcela de realidad a conocer. Las disciplinas académicas sustantivas de la disciplina autónoma Pedagogía (*conocimiento del ámbito*) son parcelas del conocimiento pedagógico; la parcela que le corresponde en cada caso, identificado por la aplicación de los *niveles epistemológicos* de teoría, tecnología y práctica a las *formas de conocimiento que mejor se ajustan a la* complejidad del aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que van a conocer (*ámbito de conocimiento*) desde la disciplina.

Con las diversas matizaciones que puedan darse dentro de los partidarios de la corriente autónoma, se reconoce que la *Teoría de la Educación, como disciplina académica sustantiva, es una parte de la Pedagogía como disciplina autónoma y se ocupa del conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la intervención pedagógica general.*

1.2.2. La Teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es Pedagogía general

Llegados a este punto del discurso acerca de la racionalidad de la disciplina parece obvio que, desde un punto de vista estrictamente lógico, no habría inconveniente en que la denominación de una disciplina fuera la de "Pedagogía General", porque la pedagogía general es ciencia de la educación en general, según la tradición más depurada. Pero también encontramos en la tradición razones a favor de la denominación “Teoría de la educación”, pues no debemos olvidar que el conocimiento autónomo de la educación evoluciona en sus orígenes desde la “*Pedagogía General derivada del fin de la educación*” de Herbart hasta la “*Teoría de la Educación de validez general*” de Nohl (Tourrián, 2016).

Si no olvidamos que las disciplinas sustantivas se constituyen por parcelación del ámbito de conocimiento de la disciplina autónoma de la que derivan -en este caso Pedagogía- parece estar del lado del sentido común la propuesta de denominación de Pedagogía General para la disciplina académica sustantiva, lo cual, dicho sea de paso, es coherente

a su vez con el uso de la denominación de “pedagogía” laboral, “pedagogía” familiar, etcétera, para las disciplinas aplicadas que nacen de la disciplina matriz.

Y así las cosas, la distinción entre teorías interpretativas y teorías sustantivas, disciplinas aplicadas y disciplinas académicas sustantivas refuerzan la tendencia a favor de la denominación de Pedagogía General, porque la distingue de otras disciplinas sustantivas de la Pedagogía y la diferencia de las disciplinas aplicadas derivadas de la Pedagogía. De este modo, la voz “Teoría de la educación” sería voz propia de las teorías interpretativas y de las teorías prácticas y de las investigaciones teóricas de la educación identificadas con la teoría como teoría sustantiva o primer nivel epistemológico de análisis.

Mi propuesta es que *la teoría de la educación como disciplina académica sustantiva es, en sentido estrictamente lógico, Pedagogía general, es decir, es disciplinariamente una parcela sustantiva de la Pedagogía que tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y que se identifica, ontológicamente, con un aspecto, parcela o sector del ámbito de realidad “educación” a conocer, el de la intervención pedagógica general (Touriñán, 2016):*

- a) Es Pedagogía, porque la Pedagogía como ciencia de la educación es conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, entendida ésta como un ámbito de realidad y de conocimiento con significación intrínseca en sus términos. La Teoría de la Educación tiene epistemológicamente la forma de conocimiento de la Pedagogía y se somete a los mismos principios metodológicos y de investigación pedagógica que la disciplina autónoma.
- b) Es general, porque el término general expresa el aspecto o parcela del conocimiento pedagógico que le incumbe y la distingue de las otras disciplinas académicas sustantivas. General se entiende en sentido lógico como lo que se predica del conocimiento pedagógico con independencia de las consideraciones diferenciales, que es, en este caso, la intervención

pedagógica general y los elementos estructurales de la intervención pedagógica. La Teoría de la Educación es disciplinariamente parcela sustantiva de la Pedagogía; una parcela identificada ontológicamente con la intervención pedagógica general, que es la parcela o sector del ámbito de realidad “educación” que tiene que conocer.

Así las cosas, la presencia de problemas teóricos sustantivos y tecnológicos específicos, pero sectoriales, en otras disciplinas académicas sustantivas de la ciencia de la educación es compatible con la existencia de *la Teoría de la Educación como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía que se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica general, o lo que es lo mismo, que se ocupa de la teoría, de la tecnología y de la práctica de la intervención pedagógica general.*

Consideraciones finales de síntesis: la pedagogía general o teoría de la educación como disciplina académica sustantiva no es la filosofía de la educación, que es una investigación teórica acerca de la educación o una teoría interpretativa

Nuestra tesis en el punto de partida es, en este caso, que la educación -sea artística, física, política, social, sanitaria, etcétera, cualquiera que sea el ámbito o parcela de intervención- es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido de diversas formas. Ámbito de realidad es cualquier cosa que puede ser cognoscible, enseñable, investigable y realizable y que existe con independencia de que pensemos en ella en este momento. Las formas de conocimiento hacen referencia a la extensión del criterio de conocimiento que detentan. La racionalidad científico-tecnológica, la racionalidad práxica y filosófica, la racionalidad teológica y la racionalidad literaria y artística son dimensiones del conocimiento con peculiaridades propias que las hacen acreedoras del nombre formas de conocimiento. Son *dimensiones del conocimiento*, porque la extensión del criterio de conocimiento es en cada caso distinta. Son *formas de conocimiento*, porque cada una tiene sus conceptos distintivos; esos conceptos surgen en diferentes tareas y sus relaciones determinan las proposiciones significativas que pueden ser hechas en cada forma. Ni hablamos de la bondad moral de triángulo, ni de la expresión literaria del

carbono. Cada forma de conocimiento tiene sus peculiares modos de prueba acerca de la verdad y validez de sus proposiciones (Tourrián, 1987a).

Todo ámbito cuyo conocimiento es identificado epistemológicamente por la forma de conocimiento, que a su vez es identificado ontológicamente como ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos, constituye una *disciplina autónoma*. Las *disciplinas autónomas*, como ya he avanzado anteriormente, se constituyen en función de su objeto de estudio, es decir, de las características comunes al ámbito de realidad específica que estudian con la forma de conocimiento que les es propia; se construyen con criterio epistemológico (forma de conocimiento) y ontológico (ámbito de realidad que estudian). La Física, la Química, la Historia, la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Economía, la Psicología, etc., son disciplinas que se constituyen, epistemológicamente, con racionalidad propia de las formas de conocimiento que se adaptan a la complejidad de su objeto de estudio. Ontológicamente, cubren ámbitos de realidad distintos, elaborando sus propuestas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de estudio. Cada disciplina tiene *autonomía funcional*. Esta autonomía no es incompatible con la existencia de relaciones de dependencia entre disciplinas. Autonomía funcional quiere decir posibilidad de concebir un campo de conocimiento que se desarrolla, no como consecuencia de presiones y recomendaciones externas provenientes de otros campos dotados con estructura teórica consolidada, sino como resultado de regulaciones internas del propio campo de conocimiento, de tal manera que la teoría de ese campo quede limitada por los conceptos, hipótesis y metodologías del propio campo y no por las teorías de otros campos. En palabras de Herbart, que es el padre de la Pedagogía:

“Quizá fuera mejor que la Pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar una reflexión independiente; de esta forma llegaría a ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo a condición de que cada ciencia trate de orientarse a su modo y aun con igual energía que sus vecinas,

puede establecerse entre todas un comercio beneficioso” (Herbart, 1806, p. 8).

Hemos argumentado para comprender que la autonomía funcional no equivale a defensa de absoluta independencia, es compatible con una fecunda *relación interdisciplinar* y con la defensa del principio de *dependencia disciplinar*. Cada una de esas disciplinas se usa para conocer su ámbito de estudio con la forma de conocimiento que se adecua a su objeto y es autónoma, porque crea su propio campo conceptual y sus pruebas. Sus conceptos surgen del estudio específico del ámbito que analizan y las relaciones que descubren establecen qué proposiciones son significativas en cada disciplina.

Desde la perspectiva de la metodología de investigación, las disciplinas con autonomía funcional se relacionan entre sí. La disciplina (A) puede usar la disciplina (B) para sus investigaciones. Ahora bien, son autónomas, porque la validación de los conocimientos de la disciplina (A) no queda realizada por haber usado la disciplina (B), sino por las pruebas específicas de (A). Una disciplina (Pedagogía, por ejemplo) puede usar fórmulas matemáticas para establecer sus conclusiones; si falsea las pruebas matemáticas, las conclusiones de educación serán falsas; pero, si no falsea las pruebas matemáticas, la validez matemática no garantiza por sí sola la validez de la conclusión pedagógica que depende de su propio sistema conceptual.

Cada ámbito de realidad es susceptible de convertirse en ámbito de conocimiento y se genera, entonces, conocimiento del ámbito que puede ser sistematizado, atendiendo a las formas de conocimiento que utiliza, en forma de disciplinas.

La *Teoría de la Educación*, atendiendo a los diversos modos de entenderla en el contexto de la investigación disciplinar, tiene un papel específico en la investigación educativa y está fundamentada, epistemológicamente, por la forma de conocer y, ontológicamente, por el ámbito o parcela del conocimiento de la educación que le incumbe. La teoría fundamenta la intervención y hace a la educación susceptible, no sólo de interpretación y transformación, sino también de estudio con sentido de autonomía funcional, utilizando

y desarrollando el ámbito de realidad que es la *educación como objeto y como meta de su quehacer* (Touriñán, 2012a).

Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la investigación teórica del campo de la educación tiene el reto de permanecer abierta, no sólo a las teorías interpretativas y a las teorías prácticas, sino que, además, la investigación puede favorecer el desarrollo de la teoría como nivel de análisis y como disciplina académica, bien sea como *investigación a cerca de la educación como ámbito de realidad*, bien sea como *investigación del conocimiento de la educación*. Y esto afecta a la disciplina como disciplina a enseñar, a investigar y de investigación; y por tanto, a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina y a los focos temáticos de investigación que deben ser contemplados como retos epistemológicos desde las directrices derivadas de los principios de metodología de investigación (apertura, prescriptividad, correspondencia objetual y pluralidad metodológica) y de los principios de investigación pedagógica (objetividad, complejidad objetual, autonomía funcional, complementariedad metodológica y significación del conocimiento de la educación).

Desde mi punto de vista, en la investigación pedagógica, el principio de complejidad objetual nos obliga a no apartarnos de las condiciones que marcan la complejidad. El objeto 'educación' requiere todos los tipos de estudios, con las formas de conocimiento más adecuadas para ello, de manera tal que seamos capaces de hacer frente, no sólo a la descripción, explicación, comprensión, interpretación y transformación, de la educación, sino también a la generación de conceptos con respeto a los principios de metodología y a los principios de investigación pedagógica, para el uso, construcción y desarrollo del ámbito de realidad 'educación' que es el *objeto y la meta del quehacer pedagógico*.

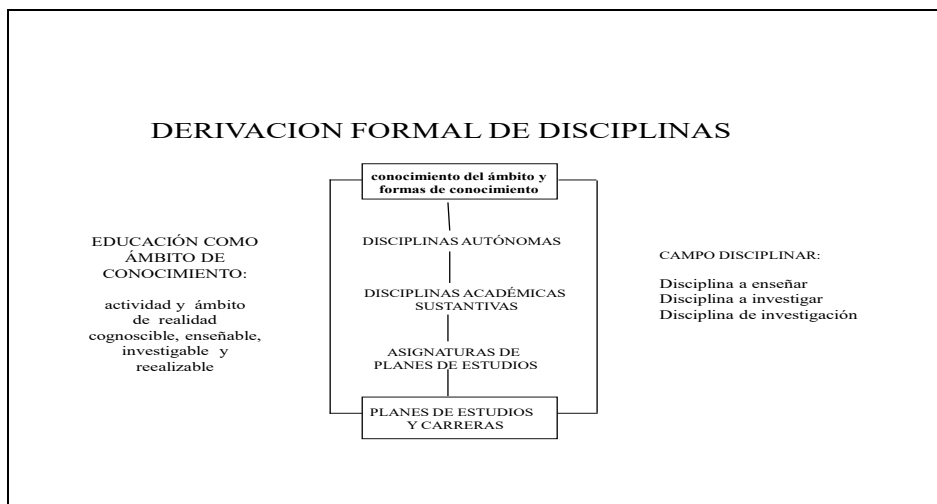
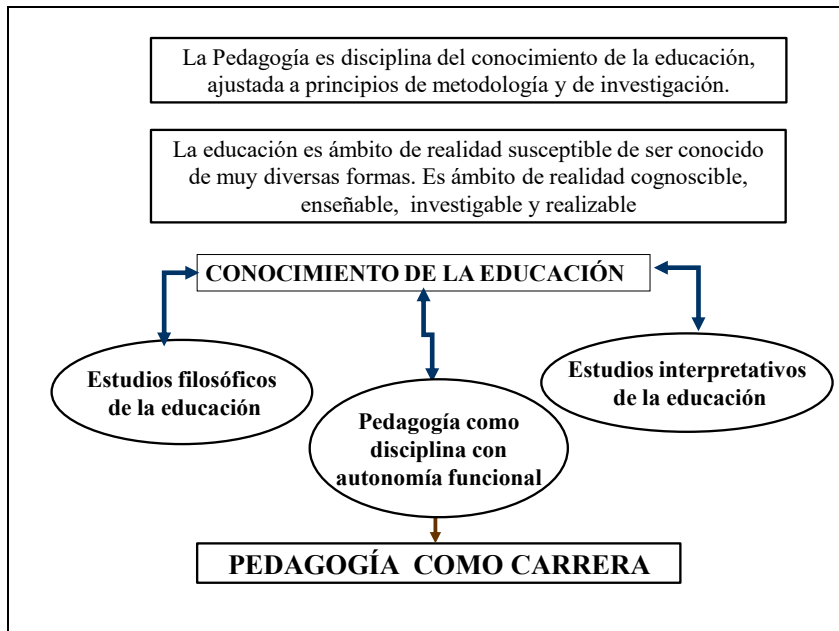
Los distintos modos de entender el conocimiento de la educación han generado una diversidad necesaria de conocimientos teóricos de la educación, según el tipo de problemas que se estén analizando. A veces necesitaremos *teorías sustantivas* de la

educación (para explicar y comprender la educación en conceptos propios); a veces necesitaremos *teorías prácticas* y *teorías interpretativas* (para orientar la intervención hacia fines socialmente prescritos o para comprender la intervención educativa en términos validados por otras disciplinas consolidadas, como la Psicología, la Sociología, etc.); a veces, necesitaremos *teorías filosóficas* (en plural) de la educación, que se centran en conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida (así se hacen las filosofías de la educación o teorías filosóficas, en plural, de la educación) y, a veces, necesitaremos *teoría filosófica* (en singular) de la educación que se centra en hacer análisis fenomenológico, dialéctico, crítico-hermenéutico o lingüístico de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de 'educación', etcétera (así se hace la filosofía de la educación o teoría filosófica, en singular, de la educación), tal como se ha fundamentado en otros trabajos (Tourrián, 1987a, 1988, 2008a, 2014, 2016, 2017 y 2018b).

La educación como ámbito de realidad es susceptible de ser conocida de diversas formas y cada una de ellas se aplica a la obtención del mejor conocimiento de la educación que es posible. Avanzar en el desarrollo de principios de educación y de intervención pedagógica requiere asumir un compromiso claro con los principios de metodología e investigación para ir más allá de la contemplación de la intervención desde criterios nominales y de finalidad. Y no tener esto en cuenta da lugar a la pérdida de significación en el conocimiento de la educación.

La Pedagogía como disciplina, los estudios interpretativos de la educación, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos son conocimiento de la educación y todos forman parte en distinta medida de los estudios propios de la Pedagogía como carrera (Cuadro 13).

Cuadro 13: Pedagogía como carrera y derivación formal de disciplinas



Fuente: Elaboración propia.

LAS DISCIPLINAS CIENTÍFICAS Y LAS DISCIPLINAS ACADÉMICAS SUSTANTIVAS PUEDEN GENERAR DISCIPLINAS APLICADAS. HAY PEDAGOGÍA APLICADA Y HAY FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN QUE ES FILOSOFÍA APLICADA

Conviene aclarar en este momento del discurso que, en el entorno anglosajón, “Educación”, además del significado de cortesía y urbanidad, tiene el doble sentido de actividad o tarea y de conocimiento de la educación y se habla de ella como actividad y como disciplina (“*Education as a discipline*”), que equivale a *Education Knowledge* o

Knowledge of Education (conocimiento de educación) (Peters, 1969 y 1977; Belth, 1971; Tibble, 1996; Walton, 1963; Uljens, 2001). La disciplina “educación”, entendida como conocimiento de la educación, se distingue de *Knowledge Education* (educación del conocimiento), que se usa en el mismo sentido que se habla de *Music Education* o de *Mathematics Education*. A su vez, *Education Knowledge* y *Knowledge Education* se distinguen de *Educational Knowledge* (los conocimientos de la educación, resultados obtenidos con el conocimiento de educación).

En el entorno académico español distinguimos “Pedagogía” como carrera y como disciplina y “Educación” como actividad real y como disciplina de conocimiento de la educación. Podemos hablar de educación, no solo como actividad, sino también como disciplina, porque el *Diccionario de la Lengua Española* Real Academia dice que disciplina es “facultad, arte o ciencia” y la educación es una de esas cosas o las tres, según de qué se esté hablando en cada caso, (DRAE, 1999, 21ª ed.). Pero, además, es posible hablar de la educación como disciplina, utilizando el todo por la parte, es decir, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). Por otra parte, es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación). Así las cosas, en este discurso, tiene sentido decir que la educación es una actividad y un ámbito de realidad que se convierte en materia de estudio o análisis con sentido general, vocacional y profesional; contribuyen al conocimiento de la educación, como ámbito o parcela de realidad cognoscible, diversas disciplinas científicas y, de manera singular, la Pedagogía (Tourrián, 2016; William, 2008).

Como ya he dicho en el epígrafe 3.4 de este trabajo, las *disciplinas científicas son generadoras* de conceptos propios de su ámbito de estudio, bajo criterio ontológico y epistemológico, generan conceptos propios de la parcela de realidad que estudian con autonomía funcional (Forma de conocimiento+ámbito de realidad a conocer+autonomía funcional metodológica). Una disciplina generadora tiene conceptos propios y puede aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se

ajusten a esos conceptos en alguna medida. De este modo, la disciplina generadora se convierte en teoría interpretativa o investigación aplicada del ámbito en el que se aplica, porque lo interpreta desde los conceptos de la disciplina generadora.

Existen preocupaciones y estudios acerca de la educación que se resuelven en términos de disciplinas generadoras (con conceptos aplicables a educación y la interpretan desde esos conceptos), tales como la Psicología, la Sociología, la Biología, etc. La educación puede ser interpretada en términos de motivación y comportamiento, en términos de salud y vida, en términos de relaciones sociales, etc. En estos casos, la educación es un ámbito de realidad a estudiar que se resuelve en teorías interpretativas o investigaciones aplicadas, hablamos en este caso de psicología de la educación, biología de la educación, sociología de la educación, etc.

La existencia de disciplinas aplicadas al lado de disciplinas científicas generadoras ha dado lugar a la diferenciación entre disciplina general y aplicada. Es obvio que bajo esa diferencia se han construido diversas disciplinas aplicadas o teorías interpretativas en otros ámbitos científicos, porque tienen conceptos propios que pueden aplicarse a la interpretación de otros ámbitos de realidad siempre que esos ámbitos se ajusten a esos conceptos en alguna medida. Así, se habla de sociología general y aplicada, de economía general y aplicada, de biología general y aplicada; se habla de Psicología, de Medicina, de Antropología, de Pedagogía y de las demás disciplinas científicas como disciplinas generadoras. Pero, en cada caso concreto de existencia de disciplina general y aplicada, estamos asumiendo, en palabras de González Álvarez, que las disciplinas aplicadas especializan la tarea, no la disciplina (González Álvarez, 1977).

La psicología de la educación, la psicología del trabajo, la sociología de la educación, la pedagogía laboral, la pedagogía familiar, la pedagogía social, etcétera, especializan la tarea, no la disciplina; son y aplican Sociología, Psicología, Pedagogía, etcétera, a ámbitos distintos, que son susceptibles de interpretación en términos de relación social, comportamiento y motivación, de intervención pedagógica, etcétera, según cuál sea la disciplina generadora de la interpretación.

En este sentido, se dice que la pedagogía laboral, la pedagogía familiar y otras disciplinas aplicadas de la Pedagogía especializan la tarea, no la disciplina Pedagogía, que sigue siendo la misma que aplica los conceptos creados por la Pedagogía a la interpretación de cada uno de esos ámbitos en los que se aplican.

En el caso de las investigaciones aplicadas, la prueba depende de los conceptos propios de la disciplina generadora (Psicología, Biología, Sociología, Pedagogía, Antropología, etc.), pues son esos conceptos los que interpretan el ámbito aplicado.

Pero en el caso de disciplinas científicas con autonomía funcional, cada disciplina depende de sus propias pruebas. Desde la perspectiva de la Pedagogía como disciplina con autonomía funcional que genera conceptos propios con significación intrínseca al ámbito de estudio, respecto de la educación, puede decirse que pedagógicamente probado no es lo mismo que psicológicamente probado, porque los criterios de significado de educación en Pedagogía no son criterios de psicología, ni el significado de los conceptos de educación se reducen a términos de la psicología, aunque estos puedan utilizarse para interpretar la educación. Y esto se predica también de las disciplinas académicas sustantivas creadas por parcelación de cada disciplina generadora.

Por consiguiente, cuando hablamos de disciplinas sustantivas como Psicología general, diagnóstico psicológico, psicología evolutiva (todas disciplinas derivadas de la parcelación, con criterio ontológico y epistemológico, de la disciplina generadora de Psicología, no de la aplicación de la psicología a otro ámbito de realidad cognoscible e interpretable en conceptos propios de la psicología), por pensar en una rama próxima, la cuestión no es que se especialice la tarea, aplicándose a otro ámbito o conjunto de problemas (psicología de la educación, del arte, del trabajo, etc.), sino que, dentro de la Psicología, se especializa la disciplina misma. Las disciplinas aplicadas especializan la tarea, porque la tarea es siempre interpretar otro ámbito en términos de Psicología, Sociología etc., pero en las disciplinas sustantivas se especializa la disciplina científica misma, porque cada una genera sus conceptos distintivos y modos de prueba sobre una parcela de la disciplina científica matriz (psicología, sociología, pedagogía u otras).

Cada disciplina sustantiva tiene sus problemas y sus métodos de trabajo, según cuál sea su objeto de estudio o ámbito de conocimiento dentro de la parcela que le corresponde de la disciplina científica matriz. Y esto es lo que hay que tener presente cuando se une el calificativo “general” a una disciplina sustantiva. En el caso de Pedagogía, cuando hablamos de disciplinas sustantivas, como la pedagogía general, la didáctica o la pedagogía comparada, queremos decir que todas son Pedagogía; todas tienen problemas teóricos, tecnológicos y prácticos de su ámbito; todas son disciplinas sustantivas, pero la pedagogía general no resuelve el problema de la Didáctica o el problema de la pedagogía comparada porque “educación” y “enseñanza” y “sistema educativo” son conceptos con problemas teóricos, tecnológicos y prácticos específicos y porque las disciplinas sustantivas se diferencian por la parcela del ámbito de conocimiento que les incumbe (en este caso educación, enseñanza y sistema educativo, respectivamente), elaborando sus conceptos específicos, sus contenidos propios y sus pruebas desde sus análisis teóricos, tecnológicos y prácticos.

Cada una de estas disciplinas sustantivas puede aplicarse a otros ámbitos, especializando la tarea, y precisamente por eso podemos hablar con propiedad de disciplinas aplicadas como pedagogía del trabajo, pedagogía social, pedagogía escolar, y de didácticas especiales o aplicadas como la didáctica de las ciencias sociales, y la didáctica de las matemáticas, por ejemplo.

Se sigue, por tanto, que, definir la disciplina sustantiva, no es un problema de hacer pedagogías aplicadas o de aplicar la disciplina a otros ámbitos interpretables desde ellas sino más bien un problema previo, de parcelación de la disciplina matriz Pedagogía. Existen pedagogías aplicadas (Pedagogía del trabajo, de la familia, de la educación general, de la educación profesional, de la educación de adultos, de lo social, u otras) y existen didácticas aplicadas o didácticas específicas o didácticas especiales, que especializan la tarea. Las disciplinas aplicadas van a existir siempre que avance la posibilidad de aplicación de la disciplina matriz. El problema de la disciplina académica sustantiva es de delimitación junto a otras disciplinas sustantivas del mismo rango dentro de la ciencia matriz y que tienen todas ellas, por tanto, su ámbito de conocimiento y su

conocimiento del ámbito, definidos ontológica y epistemológicamente en relación con la parcela de disciplina científica matriz que les corresponde.

Y si esto es así, se sigue que lo importante es, en nuestro caso, ir desde la Pedagogía General a las Pedagogías aplicadas, porque muy diversos ámbitos de conocimiento pueden ser interpretados como disciplinas aplicadas en términos de la disciplina generadora. Es un hecho que hay pedagogía familiar, laboral, social, ambiental, carcelaria, gerontológica, de las artes, de la literatura, etc. La clave, desde la pedagogía aplicada, es transformar el ámbito de conocimiento, interpretándolo en términos de Pedagogía, para, de ese modo, construir el ámbito de educación, hacer el diseño educativo y generar la intervención que materializa el contenido de la expresión “educar con” (Touriñán, 2017).

Y todo esto se aplica también a la Filosofía como disciplina con autonomía funcional, de tal manera que la Filosofía, con sus disciplinas académicas sustantivas (ética, ontología, lógica, etc.), puede generar disciplinas aplicadas en la misma medida que hay otros ámbitos de realidad (la educación, en nuestro caso,) susceptibles de ser interpretados en términos filosóficos. La filosofía como concepción de vida, como cosmovisión y como método analítico, fenomenológico, crítico y hermenéutico puede generar filosofía de la educación como disciplina aplicada. La filosofía no es solo la filosofía de la educación, porque la filosofía no es solo filosofía aplicada y mucho menos es solo la filosofía de la educación (porque hay más filosofías aplicadas).

Y de este modo, para mí, queda probado que la Pedagogía no es la Filosofía y la filosofía no es la filosofía de la educación. La Filosofía de la educación forma parte de las materias de la carrera de Pedagogía, en forma de filosofías de la educación o teorías filosóficas de la educación, o en forma de filosofía de la educación (teoría interpretativa, lógica, crítica, analítica o fenomenológico-hermenéutica) y no se confunde con la Pedagogía general, ni con la Pedagogía como disciplina científica que genera el núcleo focalizador de la carrera de Pedagogía y de las Facultades de Pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 4ª reimp. (Fecha de edición original, 1968).
- Barrio, J. A. del y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (2), 15-25.
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aire: El Ateneo.
- Berliner, D. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Berliner, D. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31 (8), 18-20.
- Boavida, J. y García del Dujo, A. (2007). *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bowen, J. y Hobson, P. R. (1979). *Teorías de la educación*. México: Limusa.
- Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Broudy, H. S. (1973). La estructura del conocimiento en las artes, en S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 69-113.
- Brubacher, J. S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel, 6ª ed.
- Bunge, M. (1985). *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7. Part. II. Hollan: Reidel, Dordrecht.
- Campillo, J.; Esteve, J. M.; Ibáñez-Martín, J. A.; Touriñán, J. M. (1974). *Teoría de la educación (Filosofía de la educación)*. Madrid: UNED.
- Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses and Six Conceptions of Education. *Revista española de pedagogía*, 72 (258), 219-230.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica, en P. Aznar y otros, *Conceptos y propuestas (II)*. *Teoría de la educación*. Valencia: Nau Llibres, pp. 45-56.
- Castillejo, J. L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC.

- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Colom, A. J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. México: Trillas.
- Colom, A. J. (1986). Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación, en la Obra Conjunta, *Tecnología y Educación*. Barcelona: CEAC, pp. 3-30.
- Colom, A. J. (2001). Teoría del caos y educación (Acerca de la reconceptualización del saber educativo). *Revista española de pedagogía*, 59 (218), 5-24.
- Colom, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en la teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Colom, A. J. (2005). *De la debilitat teórica de l'educació*. Barcelona: Institut d'estudis catalans.
- Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogia del laberint*. Palma: Univeristat de les Illes Balears.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'àn 2000*. Université de Sienne.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*. Informe final. COM (91) 349.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*: Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994a). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994b). Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales. Madrid: Consejo de Universidades.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995a). *Einseigner et appendre. Vers la société cognitive*. Libro blanco Bruselas, 29.11.1995. COM(95) 590 final. Recuperado el

23 de febrero de 2013 en la página web <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (1995b). *Libro Verde de la Innovación*. Bruselas: ES/13/95/55220800.P00 (FR) aq/rc. Recuperado el 9 de marzo de 2109 en la página web sid.usal.es/idocs/F8/FDO11925/libroverde.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. COM (2003) 685 final [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document [on line] <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013567%202007%20INT> (Bruselas, 02/10/2007, SEC(2007) 1284. Recuperado 20.01.2019.

Davis, W. K. (1987). Educational Research in the Professions: Paradigms, Peer Review and Promise. *Professions Education Research Notes*, 9 (1), 4-9.

Declaración de Compostela (2004). *Conferencia iberoamericana de rectores y responsables de relaciones internacionales*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, febrero de 2004.

DECRETO 1200/1966 de 31-III (BOE del 16-V-1966), por el que se ordenan los Departamentos de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

DECRETO 1974/1973 de 12-VII (BOE 22-VIII-1973), que Reestructura las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

DECRETO de 27-I-1932 (*La Gaceta* del 29-I-1932), por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

DECRETO de 7-VII-1944 (BOE del 4-VIII-1944), por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.

- Dewey, 1929; O'Connor, 1971; Hirst, 1967; Sáez, 2016).
- Dewey, J. (1929). *La Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed. (fecha de edición original alemana, 1884).
- DRAE (2013). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española.
<http://lema.rae.es/drae/>
- Escámez, J. (2007). Las aportaciones de la Teoría a la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 217-235.
- Escolano, A. (1979). *Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269.
- Escolano, A. (Dir.) (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.
- Fermoso, P. (1976). *Teoría de la educación*. Madrid: Agulló.
- FESE (2010). *Pluralidad de misiones en el Espacio europeo de educación superior. Una reflexión sobre la transición de la universidad en España*. Madrid: Fundación europea Sociedad y educación
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC. (Edición ampliada de 1992, *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC).
- García Aretio, L. (1989). *La educación. Teorías y conceptos*. Madrid: Paraninfo.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- García Aretio, L.; Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- García Carrasco, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- García Carrasco, J. (1988). *Apuntes de Teoría de la Educación*. Salamanca: Secretaria de publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- García Carrasco, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.

- García Carrasco, J. (2009). Educación, conocimiento y paradigma educativo, en J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Dykinson, pp. 263-281.
- García Carrasco, J. (2012). Diagnóstico: tristeza; tratamiento: alimentar preguntas vigorosas, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online, pp. 103-127.
- García Carrasco, J. (Coord.) (1984). Teoría de la educación, en A. Escolano (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- García del Dujo, A (2006). (Coord.). Teoria da educaçao. Modos de fazer e pensar hoje. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40), 2 Vols. Universidade de Coimbra.
- García Hoz, V. (1970). *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp, 5ª ed. (1ª ed. de 1960).
- Jimeno, J.; Palomero, J. y Blasco, R. (1988). La reforma de planes de estudios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 2, 55-70.
- González Álvarez, A. (1977). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- Göttler, J. (1967). *Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Herder, 4ª ed.
- Guzmán, M. de (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU.
- Henz, H. (1976). *Tratado de Pedagogía Sistemática*. (2ª ed.). Barcelona, Herder.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: La lectura, s. f.
- Hirst, P. H. (1966). Educational Theory, en J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.
- Hirst, P. H. (1967). Philosophy and Educational Theory, en I. Scheffler (Ed.), *Philosophy and Education. Modern Readings*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 78-95.
- Hirst, P. H. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, pp. 66-75.
- Hubert, R. (1975). *Tratado de Pedagogía Ceneral*. Buenos Aires: El Ateneo, 7ª ed.
- Ibáñez Martín, J. A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, XXVIII (108-111), enero-diciembre, 77-93.

- Ibáñez Martín, J. A. (1974). La manipulación y el hombre contemporáneo. *Revista de Estudios Políticos*, (195-196), mayo-agosto, 209-220.
- Ibáñez Martín, J. A. (1977). Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica. Barcelona: Herder, 2ª ed.
- Ibáñez Martín, J. A. (2005). Anámnesis y prognosis de la Filosofía de la educación, en J. Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 85-103.
- Ibáñez Martín, J. A. (2006). Endoutrinamento, en A. Dias de Carvalho, *Diccionario de Filosofía da Educaçao*. Porto: Porto Editora, pp. 130-132.
- Ibáñez Martín, J. A. (2009). Asentamiento y futuro de la Filosofía de la Educación en España, en *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, pp.127-135.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación. ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22 (1-2010), 43-64.ç
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, 3º ed. (Edición original, 1803).
- LEY 11/1983 de 25-VIII (BOE del 1-IX-1983) de Reforma Universitaria (LRU). Ministerio de Educación y Ciencia.
- LEY 13/1986 de 14 de abril (BOE del 18/4/1986) de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica.
- LEY 14/1970 de 4-VIII (BOE de 6-VIII-1970) General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa (LGE). Ministerio de Educación y Ciencia.
- LEY 14/2011 de 1 de junio (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de Universidades.
- Lucas, Ch. J. (Ed.) (1969). *What is philosophy of education?* Toronto: Collier-MacMillan.

- Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 67-82.
- Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- Marín Ibañez, R. (1983). Medio siglo de Pedagogía General. *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), 9-23.
- Martínez, M. y otros (2016). *La Educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Moore, P. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza. (1974, 1ª ed.).
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel, 2ª ed. (1ª edición en Buenos Aires, 1958).
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada, 5ª ed. (Fecha edición alemana de 1935).
- Novak, J. (1977). *A Theory of Education*. Ithaca, NY: Cornell University Press. (Versión en castellano. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad. 1988).
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984) *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press (Edición castellana, 1998, Martínez Roca).
- O'Connor, D. J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Connor, D. J. (1973). The Nature and Scope of Educational Theory, en G. Langford y D. J. O'connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 47-65.
- ORDEN de 13-II-1975 (BOE del 19-IX-1975), por la que se divide la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORDEN de 13-III-1974 (BOE 2-IV-1974), por la que se crea la Sección de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.

ORDEN de 28-XII-1984 (BOE del 16-I-1985), que desarrolla con carácter transitorio el R D. 1888/1984.

ORDEN de 7 de febrero de 1984 (BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984), por la que se convocan y establecen las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Profesor titular de Escuela Universitaria.

Ortega, P. (2003). (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.

Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.

Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.

Quintana, J. M.^a (1977): *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano Europea.

Quintana, J. M.^a (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 40 (157).

Quintana, J. M.^a (1988). *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.

Quintanilla, M. A. (1978). El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en A. Escolano y otros, *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme, pp. 92-118.

Rabazas. T. (Coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.

REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre (BOE de 6 de octubre), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

REAL DECRETO 1313/2007, de 5 de octubre (BOE de 8 de octubre), por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

REAL DECRETO 1427/1986 de 13-VI (BOE del 11-VII-1986), que modifica parcialmente el R D. 1888/1984. Ministerio de Educación y Ciencia.

REAL DECRETO 1888/1984 de 26-IX (BOE del 29-X-1984), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

REAL DECRETO 2360/1984 de 12-XII (BOE 14-I-1985), sobre los Departamentos Universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

RESOLUCION de 27-XI-1984 (BOE del 4-XII-1984), sobre los destinos de los Profesores Titulares de Universidad que han superado las Pruebas de Idoneidad. Ministerio de Educación y Ciencia.

Ruiz Berrio, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía, en A. Escolano, (Comp.), *Los estudios de Ciencias de la Educación: Curriculum y profesiones*. Salamanca: ICE. de la Universidad de Salamanca, pp. 221-242.

Ruiz Berrio, J. (1984). La Pedagogía universitaria y los estudios universitarios de Pedagogía, *Bordón*, 36 (252), 207-224.

Sáenz de Miera, A. (2001). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de universidades.

Sáenz de Miera, A. (2002). *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Consejo de Universidades.

Sáez, R. (2007). La teoría de la educación, una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la educación. *Encounters on education*, (8, fall), 109-126.

Sáez, R. (2016). Teoría de la Educación: conocimiento de la educación, investigación, disciplina académica, en J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Colombia, Cali: Redipe, pp. 123-152.

Sarramona, J. (2007). El futuro de la teoría de la educación en perspectiva tecnológica, en J. Boavida y A. García del Dujo (Eds.), *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra, pp. 593-608.

Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *School Review*, 81 (4), 501-522.

SI(e)TE (2018). *La Pedagogía, hoy*. Santiago de Compostela: Andavira.

SI(e)TE (2019). *Saber para hacer en educación*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Smeyers, P. (2010). Repensar la filosofía de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (1), 117-140.
- Suchodolsky, B. (1979). Philosophy and Education. *International Review of Education*, 25 (2-3) 347-366.
- Tibble, J.W. (1996). *The Study of Education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza editorial. (edición inglesa de 1972, *Human Understanding. The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton University Press).
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Touriñán, J. M. (1997b). La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana*, (4), 40-61.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad de la información: visión y misiones de la universidad en torno a las estrategias de innovación. *Tecnología y comunicación educativas*, 17 (38), 4-20.
- Touriñán, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la Educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Estatuto del profesorado (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1988). Teoría de la Educación: Desarrollo administrativo de la Cátedra y pertinencia del área. *Revista Española de Pedagogía*, 46 (180), 265-280.
- Touriñán, J. M. (1995a). *La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia*. Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad. México: Instituto de Fomento e Innovación Educativa. Y *Revista Española de Pedagogía*, (202), 397-435.
- Touriñán, J. M. (1995b). El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de innovación, en la obra *Datos estadísticos del Sistema Universitario de Galicia 1993-94*. Xunta de Galicia.

- Touriñán, J. M. (1996a). *Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- Touriñán, J. M. (1996b). *Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht* XI Congreso Nacional de Pedagogía. Donostia: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo III, pp.165-190.
- Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, (1), 9-32.
- Touriñán, J. M. (1997b). La educación universitaria después del tratado de Maastricht, en M. A. Santos. (Coord.) *Política educativa en la Unión Europea*. Santiago: Xunta de Galicia, EGAP, pp. 191-212.
- Touriñán, J. M. (1999). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.
- Touriñán, J. M. (2000a). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.
- Touriñán, J. M. (2000b). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en *Documentos de Economía*, (8), 5-65.
- Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (227), 31-56.
- Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.
- Touriñán, J. M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 21(45), 42-69.

- Touriñán, J. M. (2008a). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 175-194.
- Touriñán, J. M. (2008b). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación*. Santiago: Usc, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2012a). La complementariedad metodológica como principio de investigación pedagógica, en F. Gil y D. Reyero (Coords.), *Homenaje a J. A. Ibáñez-Martín*. Madrid: Biblioteca Online, pp. 330-354.
- Touriñán, J. M. (2012b). Racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica. Una convergencia necesaria en la universidad actual. En M. Agís, C. Baliñas y J. L. Pastoriza (Coords.), *A Universidade. Raíces históricas e desafíos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia-Sociedad interuniversitaria de Filosofía, pp. 287-306.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. A Coruña: Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. A Coruña: Bello y Martínez.
- Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Touriñán, J. M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. AnnArbor (Michigan)-Cali (Colombia): ProQuest (Bowker Books in Print)-Redipe.
- Touriñán, J. M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín REDIPE*, 7 (1), enero, 25-61.
- Touriñán, J. M. (2019). La transferencia de conocimiento como proceso: de la universidad al sector educativo. Una mirada desde la Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 8 (3), 19-65.

- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela, Andavira (Hay una primera versión de este libro en 2012: *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo).
- Touriñán, J. M. y Soto, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula abierta*, 35 (1-2), 9-34
- Uljens, M. (2001) On General Education as a Discipline. *Studies in Philosophy and Education*, 20, 291-301.
- UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.
- Vázquez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 49 (153), 9-36.
- Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 13-39.
- Vázquez, G. (1984). La Pedagogía General, ¿una teoría general de la educación?, en la obra conjunta, *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: Secretaría de publicaciones de la Universidad Complutense, pp. 13-33.
- Vega Román, E. A. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista Boletín Redipe*, 7 (9), 56-62.
- Vera-Rojas, M. P. (2018). Mirada analítica a las facultades de ciencias de la educación y la formación del profesorado. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 207-214.
- Walton, J. (1963). A Discipline of Education, en J, Walton y J. C. Kuethe (Eds.), *The Discipline of Education*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 3-16.
- Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Waltham, Massachussets: Xerox College Press.
- William, D. (2008). What Should Education Research Do, and How Should It Do It? *Educational Researcher*, 37 (7), 432-438.

5.

PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA, FORMACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRENATAL EN IBEROAMÉRICA

Manuel Hurtado Fernández

Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP), España

Resumen

En la actualidad, existe un amplio consenso sobre la importancia de la primera infancia, y sobre los enormes beneficios de toda índole que se derivan de una adecuada atención a este periodo de la vida humana.

Pues bien, desde hace algunas décadas numerosas investigaciones científicas evidencian que dichos beneficios son aún mayores cuando dicha atención se presta en la fase prenatal, a través de la madre embarazada. La recopilación de estos conocimientos, difundidos de una manera sencilla para que puedan ser llevados a la práctica de una manera natural en la vida diaria de las futuras madres y de los futuros padres (desde antes de la concepción, en la concepción, durante la gestación, el parto/nacimiento y el periodo de lactancia), es lo que podemos denominar como Educación Prenatal.

Esta Educación Prenatal de la que hablamos se opera a través de procesos naturales, y no ha de ser confundida, en absoluto, con conceptos tales como estimulación, instrucción, aprendizaje o adoctrinamiento prenatales. Por ello podemos denominarla también “Educación Prenatal Natural”.

A pesar de su tremenda importancia, todos estos conocimientos (surgidos de numerosas investigaciones, como acabamos de apuntar) están aún lejos de ser conocidos e integrados de forma mayoritaria.

Es indispensable, pues, llevar a cabo una amplia labor de información, formación, difusión y sensibilización, para suscitar una toma de conciencia colectiva sobre la importancia del periodo prenatal, fundamento de la persona, periodo que incluye la preparación a la concepción, la concepción, la gestación y el parto/nacimiento.

La participación de las Ciencias de la Educación en esta labor, y en especial de la Pedagogía, puede ser crucial. Desde esta compleja y amplia disciplina, así como desde ámbitos relacionados, cabe promover variadas iniciativas.

En este artículo se exponen algunas propuestas para la enseñanza, formación y difusión de la Educación Prenatal en Iberoamérica. Toda vez, por otra parte, que Iberoamérica es una de las regiones del mundo donde mayor calado está teniendo este creciente interés por el periodo prenatal.

Palabras clave

Educación Prenatal, Periodo prenatal, Gestación, Embarazo, Maternidad, Paternidad, Educación parental, Propuesta educativa, Propuesta formativa, Iberoamérica.

I. Educación Prenatal

1. La importancia del periodo prenatal y de la madre embarazada

En la actualidad existe un amplio consenso sobre la importancia de la primera infancia, y sobre los enormes beneficios de toda índole que se derivan de una adecuada atención a este periodo de la vida humana.

Pues bien, desde hace algunos años (se podría decir que desde los años ochenta del siglo XX) numerosas investigaciones científicas evidencian que dichos beneficios son aún mayores cuando dicha atención se presta en la fase prenatal, a través de la madre embarazada, pues ello repercute muy favorablemente (y de una manera muy superior a la de cualquier otra etapa en la vida) en el futuro ser que está por nacer: en su salud, su equilibrio, su desarrollo físico, emocional, intelectual, ético, etc. En efecto:

Cada vez más informes y conclusiones científicas evidencian que el periodo prenatal es crucial no sólo para la vida, sino para la educación del ser humano. En este lapso, la persona construye las bases de su salud, de su afectividad, de sus capacidades de relación, de su inteligencia, de su creatividad. Y lo hace por medio de los materiales físicos y psicológicos aportados por su madre. (Hurtado, Cuadrado y Herrán, 2015:152)

La madre, con sus pensamientos, sus sentimientos, su forma de vivir, sus estados interiores, puede "educar" al niño/a antes de que éste nazca, entendiendo aquí por educación la capacidad de despertar, de desarrollar todas las capacidades latentes en el individuo, ya sean de orden físico, emocional, intelectual o ético.

El bebé en el útero vive y convive intensamente con su madre 24 horas al día durante 9 meses. No tiene la posibilidad de hacer una selección entre lo que le beneficia y lo que le resulta nocivo. Es la futura madre la que debe hacer esa selección, con la colaboración del padre, de los profesionales que la acompañan, de los educadores y de todas las instituciones. A nivel físico, el bebé construye su cuerpo con los materiales aportados por la sangre de su madre. A nivel afectivo comparte las emociones de su madre, las cuales le llegan por vía hormonal y energética. A nivel mental, los pensamientos e imágenes mentales de su madre le influyen. (Hurtado, Cuadrado y Herrán, 2015:152)

La literatura científica que respalda y evidencia todo ello ya es muy amplia, y aumenta conforme cada vez más investigadores e instituciones académicas y científicas van descubriendo el enorme potencial de esta fase del desarrollo humano, y van centrando en él sus investigaciones.

2. Qué es la Educación Prenatal

La recopilación de estos conocimientos, difundidos de una manera sencilla para que puedan ser llevados a la práctica de una manera natural en la vida diaria de las futuras madres y de los futuros padres (desde antes de la concepción, en la concepción, durante la gestación, el parto/nacimiento y el periodo de lactancia), es lo que podemos denominar como “Educación Prenatal”.

Conviene resaltar que esta Educación Prenatal de la que hablamos se opera a través de procesos naturales, y no ha de ser confundida, en absoluto, con conceptos tales como estimulación, instrucción, aprendizaje o adoctrinamiento prenatales. Por ello podemos denominarla también “Educación Prenatal Natural”.

Quisiéramos citar aquí algunos párrafos obtenidos de la web de la Asociación Nacional de Educación Prenatal (ANEP) de España (2019):

De hecho, esta Educación Prenatal consiste en “pequeñas acciones”: amar al bebé prenatal, acariciarle, comunicarse con él, pensar positivamente en él, hablarle, cantarle, admirar la belleza en la naturaleza, en el arte y en los seres humanos, utilizar la imaginación creadora para impregnar al bebé prenatal de las más bellas imágenes y sensibilizarlo a los más nobles valores humanos, deseándole las mejores y más maravillosas cualidades, etc.

Concierne también a la forma de vida de la madre durante el embarazo: alimentarse con alimentos sanos y que aporten energía; evitar sustancias

perjudiciales (alcohol, tabaco, drogas); oxigenar su sangre con una buena respiración; tener sentimientos y emociones positivas; evitar en lo posible conversaciones, lecturas, música o espectáculos violentos o deprimentes; tener pensamientos positivos...

El papel del padre también es muy importante. Puede comunicar con el bebé prenatal con la voz, tocarle, acariciarle y, sobre todo, darle alegría y confianza a través de una madre feliz y segura.

Estas “pequeñas cosas”, que de hecho reflejan los estados interiores de la madre, son transmitidas energéticamente por empatía, y por las hormonas del bienestar, siendo así que el niño grabará en su estructura fundamental la capacidad de amar, de cooperar, y de encontrar soluciones equilibradas a los conflictos.

Si las futuras madres y los futuros padres son informados de esta Educación Prenatal Natural, pueden ofrecer a sus futuros hijos las mejores condiciones para su salud, su equilibrio, su desarrollo físico, emocional, ético, intelectual, etc.

Estas inmensas posibilidades son accesibles a todas las futuras madres y padres, en cualquier lugar del mundo.

3. Beneficios de la Educación Prenatal Natural

La Educación Prenatal Natural es la más poderosa prevención de los desórdenes físicos y psicológicos. Esta educación, ofrecida de manera natural por la madre y el padre a través de su forma de vivir, el cuidado amoroso hacia su bebé prenatal, sus pensamientos y sentimientos hacia él, influencia al bebé prenatal en las raíces de su vida y participa en la construcción de su cuerpo, psiquismo y carácter.

Conviene resaltar asimismo que los beneficios de la educación prenatal abarcan los ámbitos personal, familiar y social.

Desde el punto de vista del individuo, la educación prenatal es la prevención más fundamental, ya que no sólo evita ciertas deficiencias, ciertos problemas, sino que participa en la génesis de la salud física y psíquica del niño y del futuro adulto.

En el ámbito familiar, o para ser más exactos de la pareja, la educación prenatal, basada en el amor y en el respeto al otro, aporta una visión más rica del papel que los padres pueden desempeñar en la formación y educación de sus hijos.

En el terreno social, sus implicaciones son enormemente positivas. Como, por ejemplo, las relacionadas con la prevención de la salud física y psíquica. También quisiéramos hacer especial hincapié en uno de los beneficios de la Educación Prenatal que más efectos positivos puede reportar a la sociedad: nos estamos refiriendo a la prevención de la violencia y, por ende, a la construcción de una cultura de paz.

Existe una interesante bibliografía al respecto, generada en gran parte en el seno de la Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (APPPAH) (2019).

4. El periodo prenatal, una continuación lógica de la primera infancia

Esta importancia cada vez más creciente (y, de alguna manera, más “reciente”) del periodo prenatal, podemos verla como una continuación lógica de los esfuerzos que desde hace años se vienen desarrollando a favor de la primera infancia.

Esta “continuación lógica” está siendo refrendada en numerosos ámbitos, al considerar que la primera infancia comprende también el periodo prenatal.

Citamos, por ejemplo, el documento “Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia. Experiencias en América Latina“, publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO, en cuya página 21 podemos leer:

En general, la selección de edad tope de la primera infancia dependerá de lo que cada sector considere importante: el sector salud considera los primeros 5 años como el período crítico de supervivencia, mientras que para el sector educación la edad de 6 años normalmente señala el comienzo de la escuela primaria. Sin embargo, en América Latina la idea de que la primera infancia se prolonga desde el nacimiento e incluso desde el estado prenatal hasta el comienzo de la educación primaria, adquiere cada día mayor popularidad. (Umayahara, 2004:21)

Conviene asimismo destacar (por la relevancia que está *obteniendo*) el manifiesto “The 1001 Critical Days. The Importance of the Conception to Age Two Period”.

Dicho manifiesto ha sido elaborado por The 1001 Critical Days (2019), una coalición promovida e impulsada por algunos de los principales partidos políticos del Reino Unido.

5. La creciente importancia del periodo prenatal en Iberoamérica

Nos gustaría hacer énfasis en el hecho de que quizás sea Iberoamérica una de las regiones del mundo donde mayor calado está teniendo este creciente interés por el periodo prenatal. He aquí una cita que lo corrobora:

La primera infancia: oportunidad única. Desde la gestación hasta los 6 años, niños y niñas viven un periodo fundamental en su desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, que influye sobre su salud, aprendizaje, relaciones, comunicación, competencias y conductas para el resto de su vida. (Cárdenas Sierra, 2008)

Así como esta otra:

El tema de la atención integral a la primera infancia, niños y niñas desde el momento de la gestación hasta los 6 años, reviste una importancia creciente en la mayoría de países latinoamericanos. Los Estados comprenden que la protección, el crecimiento y el desarrollo del capital humano se deben iniciar en el proceso mismo de la gestación y prolongarse durante todo el periodo de la primera infancia. (Acosta, Bustos y Corredor, 2008:6)

Por supuesto, en el ámbito educativo cada vez más profesionales e instituciones iberoamericanas empiezan a ser conscientes del importante papel del periodo prenatal, como hemos tenido ocasión de esbozar anteriormente con alguna de las citas.

Quisiéramos ahora resaltar un documento ilustrativo: "Por una educación inicial desde el vientre", enviado por un docente de una escuela primaria de México a las "reflexiones de profesionales de la educación" habidas con motivo de la redacción del documento "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", proyecto liderado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2019).

En dicho documento, el autor llega a expresar frases tan significativas como las siguientes:

"Sin embargo, la educación inicial desde el punto de vista personal, se inicia desde la propia concepción del nuevo ser, ya que éste tiene la capacidad de escuchar y recibir los mensajes afectivos que le trasmite, principalmente su propia madre; por consiguiente, el primer paso que debe darse, en función de la educación inicial y permanente del nuevo ser, merece consistir en educar a los nuevos "papás" para que estos en forma inmediata a la concepción, inicien el proceso educativo del

nuevo ser en formación; es decir, educarse para educar desde la concepción del nuevo ser. [...]

Iniciar la educación del mismo en el propio vientre de las mamás, a través de música especial, yoga, terapias, relajación, respiración, alimentación, etc. Introducir la educación inicial del nuevo ser, a partir de la reafirmación de la concepción, tiene un matiz utópico, sin embargo, esto se puede concretar cuando los gobiernos de los países, estructuren programas de educación formal con dedicación ex profeso a aquellas madres de familia en proceso de gestación". (Soto Ramírez, 2009).

II. Educación Prenatal y Pedagogía

6. Educación Prenatal y Pedagogía

Como hemos esbozado en epígrafes anteriores, asistimos a un creciente interés por el periodo prenatal desde diversos ámbitos iberoamericanos: desde propuestas en ámbitos de las políticas y programas sociales, así como educativos, hasta acciones y propuestas promovidas desde la sociedad civil.

Esto es totalmente lógico ya que, como hemos apuntado anteriormente, cada vez más descubrimientos científicos evidencian que la etapa prenatal es una fase esencial en el desarrollo de la persona. En dicha etapa se encuentra la génesis de la salud física y psíquica del ser que se forma, y es la prevención más fundamental de las disfunciones.

No obstante todos estos conocimientos, surgidos de numerosas investigaciones, están aún lejos de ser conocidos e integrados de forma mayoritaria.

Es indispensable, pues, llevar a cabo una amplia labor de información, formación, difusión y sensibilización para suscitar una toma de conciencia colectiva sobre la importancia del

periodo prenatal, fundamento de la persona, periodo que incluye la preparación a la concepción, la concepción, la gestación y el parto/nacimiento.

La participación de las Ciencias de la Educación en esta labor, y en especial de la Pedagogía, puede ser crucial, ya que es la ciencia cuyo objeto de estudio es, específicamente, la educación, la enseñanza, el aprendizaje formativo, la formación y todo lo relacionado con ellos.

Desde esta compleja y amplia disciplina, así como desde sectores relacionados, cabe promover variadas iniciativas. En los siguientes epígrafes se exponen algunas propuestas.

7. Propuestas para la enseñanza, formación y difusión de la Educación Prenatal en Iberoamérica

Seguidamente expongo algunas propuestas de cara a la enseñanza, formación y difusión de la Educación Prenatal en Iberoamérica. Son estrategias tanto a corto, como a medio o largo plazo. El tiempo que lleve su implementación dependerá, lógicamente, de diversos factores.

Si bien parece procedente resaltar que ésta es una labor que conviene acometer sin mucha demora. En efecto, cada vez es más necesario (más urgente, podría decirse) que la Educación Prenatal en Iberoamérica sea difundida (y enseñada) como se merece.

7.1. Incorporación de la Educación Prenatal en el sistema educativo

Como se ha expuesto en epígrafes anteriores, cada vez más investigaciones científicas demuestran que el periodo prenatal es el fundamento del ser humano. Es pues esencial

que los futuros padres y, sobre todo los jóvenes desde su más temprana edad, sean informados de ello.

Este aprendizaje fundamental de su parentalidad va a aportar las mejores condiciones a las nuevas generaciones. Según el Dr. Bruce Lipton, genetista:

Los futuros padres son verdaderos ingenieros genéticos de sus hijos. Es urgente que sean informados de ello. (Lipton, 2008)

Es importante, asimismo, que los jóvenes aprendan estos nuevos conocimientos sobre la transmisión de la vida, su futuro papel creativo de madre/padre, en el seno del sistema educativo. Colmando, de esta manera, la gran laguna existente en los sistemas de educación de todos los países, en lo que concierne a la preparación de los jóvenes para su rol parental.

En el ámbito Iberoamericano se trataría ir empezando a diseñar una propuesta educativa para la enseñanza de la Educación Prenatal en los ciclos educativos.

No podemos sentir nada más que ilusión imaginándonos las maravillosas perspectivas que se abren para las personas, y las sociedades, si desde las aulas, desde el sistema educativo, se empezaran a transmitir a las niñas y niños, a las adolescentes y los adolescentes, en definitiva, a las futuras mamás y a los futuros papás, estos conocimientos sobre Educación Prenatal.

Marie-Andrée Bertin, directora honoraria de escuela maternal en Francia, y fundadora de la OMAEP (Organización Mundial de Asociaciones de Educación Prenatal), entidad con estatus consultivo ante el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC), recoge en su libro, "La educación prenatal natural: Una esperanza para el niño, la familia y la sociedad", numerosas experiencias suyas como difusora de estos conocimientos en charlas y conferencias impartidas en escuelas y colegios de primaria y secundaria a lo largo de Francia.

Seleccionamos los siguientes párrafos, por cuanto consideramos que transmiten perfectamente ese entusiasmo por llevar al sistema educativo estos conocimientos:

Por eso hay que ampliar en los jóvenes la difusión de estos nuevos conocimientos sobre la educación prenatal mucho antes de que esperen un hijo. Yo puedo dar testimonio de que esta nueva comprensión de la vida en su fuente conlleva una toma de conciencia transformadora. Chicos y chicas adquieren de golpe otra idea de la vida en su conjunto, otra idea del amor y de la sexualidad, una nueva estima de sí mismos.

Se sienten individualmente valorizados y responsabilizados. Descubren que son un eslabón vivo y creativo en la cadena de la humanidad en evolución. Y eso puede modificar completamente la mentalidad y el comportamiento de la mayoría de ellos.

Aquí y en todos los países del mundo, porque la educación prenatal natural puede integrarse en cada cultura respetando sus orígenes y adaptándose a sus posibilidades.

Con estos jóvenes y los hijos que traigan al mundo conscientemente, será posible construir un mundo más justo y más humano, en el que cada uno pueda tener su sitio y desarrollarse en plenitud al servicio de todos. (Bertin, 2006:204-205)

7.2. Formación inicial y continua de profesionales de diversos ámbitos

La formación en Educación Prenatal de profesionales de la educación (de todos los niveles educativos), así como de otros ámbitos (de la salud, de la información, etc), vía

formación inicial y continua, también merece ser contemplada, dada la gran y positiva incidencia que ello puede suponer.

En este sentido, se trataría de ir incluyendo la Educación Prenatal en los programas de estudios de Universidades iberoamericanas, siendo quizás la forma más viable (al menos a corto/medio plazo) a través de cursos de postgrado.

Las Universidades que forman parte de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) (2019) pueden constituir un terreno fértil en el que intentar que fructifique esta propuesta.

7.3. Publicaciones, artículos, libros

Las publicaciones, artículos y libros en ámbitos académicos son, sin duda, una excelente forma de difundir y potenciar la Educación Prenatal entre profesores, investigadores, profesionales de la educación, académicos, etc.

En este sentido, conviene destacar la Colección Internacional de Educación Prenatal y Pedagogía Prenatal, de REDIPE, del que forma parte el libro “Educación Prenatal y Pedagogía Prenatal: nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación” (Herrán, Hurtado-Fernández, García-Sempere, 2018). Dicha Colección:

Nace con la intención de difundir y compartir experiencias e investigaciones sobre Educación Prenatal y Pedagogía Prenatal. Se dirige a actuales o futuras madres, padres, familias, profesionales de la educación, de la salud, de la información e investigadores en general. Ofrece conocimientos para favorecer la toma de conciencia sobre la importancia del periodo prenatal para el bienestar de las personas y de las sociedades y de la evolución humana. Su finalidad es ayudar a

formarse para comprender esta etapa de la mejor manera posible. (Herrán, Hurtado-Fernández, García-Sempere, 2018:3)

Otra excelente vía es la elaboración de materiales destinados a la difusión: libros y artículos de carácter divulgativo, entradas en blogs (posts), folletos, trípticos, pósters, infografías, etc. Todo ello puede ser realizado en formato físico y/o en formato digital.

7.4. Eventos presenciales y virtuales

Una excelente forma de contribuir eficazmente a la difusión, enseñanza y formación de la Educación Prenatal, es a través de eventos presenciales (congresos, simposios, seminarios, etc), bien monográficos (en los que la Educación Prenatal sea el tema central), bien compartiendo programa con otros ejes temáticos, como es el caso de este VI Simposio Internacional de Educación “Ampliando Fronteras de la Pedagogía”, en el que tenemos el gusto y el honor de presentar esta ponencia.

Asimismo, las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan también la realización de eventos online, bien en directo o grabados (como, por ejemplo, webinars o jornadas virtuales).

7.5. Charlas divulgativas

La difusión de la Educación Prenatal, en especial entre madres y padres, y futuras madres y padres, pero también ante gestores culturales, directivos de asociaciones y

fundaciones, empresarios, etc, también merece ser objeto de atención, toda vez que constituye una excelente vía para su divulgación, ejerciendo asimismo un efecto multiplicador digno de mención.

En este sentido, pueden llevarse a cabo charlas en AMPAs (Asociaciones de Madres y Padres) de centros de enseñanza; en bibliotecas, centros culturales y espacios de animación sociocultural; en empresas, etc.

Dichas charlas, en vivo y en directo, pueden asimismo ser grabadas y difundidas posteriormente a través de sitios web, blogs y redes sociales.

7.6. Presencia en medios de comunicación

La presencia en los medios de comunicación es una forma de llegar de una forma amplia a públicos diversos.

Entrevistas en radio, televisión, artículos y colaboraciones en medios escritos (tanto digitales como físicos), envío de notas de prensa, cobertura de eventos por parte de periodistas, aparición en programas especializados, etc, son algunas de las acciones en las que puede llevarse a cabo la presencia en medios de comunicación para difundir y divulgar, a través de ellos, la Educación Prenatal.

7.7. La importancia del vídeo y del mundo audiovisual

La importancia del vídeo para difundir la Educación Prenatal puede ser enorme, dada la tremenda relevancia que ha adquirido lo audiovisual, sobre todo entre las generaciones más jóvenes.

Además de redes sociales como Youtube, existen canales de TV digital que permiten una magnífica difusión de contenidos (grabados y/o en directo).

Uno de ellos es la Televisión Iberoamericana – Ibe.tv:

<https://www.segib.org/programa/ibe-tv-la-television-iberoamericana/>

Otro es la ATEI, la Asociación de Televisiones Educativas y Culturales Iberoamericanas, cuya misión es “contribuir al desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura en Iberoamérica mediante la utilización de la televisión y demás tecnologías de la información y comunicación”:

<http://atei.mx/>

Así pues, la difusión audiovisual de la Educación Prenatal en Iberoamérica debería ser un aspecto muy importante a considerar. Por ejemplo:

- Conferencias grabadas y/o en directo.
- Entrevistas grabadas y/o en directo.
- Vídeos de corta duración (dos o tres minutos).
- Webinars, encuentros virtuales, videoconferencias, etc.

7.8. La importancia de la formación online

Es indudable asimismo la importancia que la formación online está adquiriendo. En este ámbito, conviene hacer una mención especial a los denominados MOOC (Cursos Online Masivos y Abiertos), cuya relevancia cada vez es mayor.

En el caso de la Educación Prenatal, la formación online es especialmente interesante porque puede contribuir no sólo a formar en Educación Prenatal, sino que también puede ser una excelente estrategia para difundirla.

Para ello, además de realizar cursos online se trataría de realizar una buena difusión y/o distribución de los mismos. Se muestran a continuación algunas vías que pueden utilizarse:

- Redes sociales

En el caso de la formación online basada en vídeos, conviene tener presentes dos de las plataformas de mayor alcance y más utilizadas para este cometido: YouTube y Vimeo.

Sin olvidar otras en las que el formato vídeo cada vez está adquiriendo un mayor protagonismo, como por ejemplo Facebook.

- Plataformas

Existen diversas plataformas de cursos online.

De entre ellas, quizás convendría destacar Miríadax, la plataforma líder iberoamericana. Está impulsada por Telefónica Educación Digital, y contribuye a dar forma al denominado Espacio Iberoamericano de Educación Superior:

<https://miriadax.net/nuestra-filosofia>

- Instituciones

Existen diversos organismos e instituciones de ámbito iberoamericano que son interesantes de cara a la realización y distribución de contenidos digitales, sobre todo educativos. Como, por ejemplo:

- Televisión Educativa y Cultural Iberoamericana: <http://www.nci.tv/>
- OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura): <http://www.oei.es>
- FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales): <http://www.flacso.org/>
- FUNIBER (Fundación Universitaria Iberoamericana): <http://www.funiber.org>
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED): <http://www.caled-ead.org/>
- Formación IB: <http://www.formacionib.org/>

7.9. Organismos Iberoamericanos para la difusión de la Educación Prenatal

Conviene asimismo no perder de vista la importancia de las organizaciones (públicas, privadas y entidades sin ánimo de lucro), de cara a una necesaria colaboración que permita una adecuada y eficaz difusión, enseñanza y formación de la Educación Prenatal en Iberoamérica.

Se mencionan a continuación tres organismos iberoamericanos que quizás podrían difundir la Educación Prenatal, incorporándola en algunos de sus programas y proyectos o, sencillamente, apoyando la labor que se lleva a cabo desde otras organizaciones.

Conviene aclarar que todos ellos tienen como uno de sus ámbitos de actuación la educación, así como la primera infancia. Lo cual es una puerta abierta para la Educación Prenatal, ya que como hemos expuesto en anteriores epígrafes, en Iberoamérica la primera infancia empieza a abarcar el periodo prenatal.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

“Organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional”.

<http://www.oei.es>

Uno de los proyectos más interesantes de la OEI es “Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, en el cual se halla contemplada la atención integral a la primera infancia:

<https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>

- Instituto Iberoamericano de Primera Infancia (IPI)

Organismo especializado de la OEI que pretende ser “un referente en primera infancia, contribuyendo a la cooperación entre los países de la comunidad iberoamericana para

avanzar de forma más decidida en el desarrollo de políticas públicas y prácticas sociales que garanticen la supervivencia, el bienestar y desarrollo integral de los menores de 8 años y el pleno ejercicio de sus derechos”.

<http://es.iipi.cl/es/>

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Entre sus áreas de actuación está la Educación.

<https://www.iadb.org/es>

- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN)

<https://www.iin.oea.org>

7.10. Redes Iberoamericanas

La Red Iberoamericana de Educación (REDIPE) es la red pionera en incorporar la Educación Prenatal y la Pedagogía Prenatal en su ámbito de actuación.

Su altura de miras y su visión holística de la Educación y de la Pedagogía, permiten albergar esperanzas que permitan “ampliar las fronteras de la Pedagogía”, como reza el lema del Simposio en el marco del cual se presenta esta ponencia.

Existen asimismo otras Redes Iberoamericanas con las que se pueden establecer sinergias que contribuyan a una más amplia difusión de la Educación Prenatal.

Dichas Redes, quizás desde el liderazgo de REDIPE, y quizás también desde una futura Red Iberoamericana de Educación Prenatal (cuyo germen de idea tengo el gusto de lanzar hoy desde aquí), pueden establecer sinergias y colaboraciones entre ellas.

También pueden servir para ir aglutinando alrededor de ellas a personas, organismos, instituciones, centros educativos, empresas, universidades, etc, del ámbito Iberoamericano, que estén interesadas en la Educación Prenatal.

Estamos en una época en la que las Alianzas juegan un papel fundamental (y cada vez van a ser más cruciales). Los ODS (Objetivo de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas), en especial el ODS 17, son una buena muestra de ello.

Dicho esto, he aquí algunas Redes Iberoamericanas que pueden servir de vehículo para la difusión, enseñanza y formación de la Educación Prenatal:

- REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía)

<https://www.rediberoamericanadepedagogia.com/>

- RedDOLAC (Red de Docentes de América Latina y del Caribe)

<https://www.reddolac.org/>

- Red Iberoamericana de Docentes (RID)

<http://redesib.formacionib.org>

- RELPE (Red Latinoamericana de Portales Educativos)

<http://www.relpe.org>

- Red de Docentes de Iberoamérica

<http://redsoei.ning.com>

7.11. Otras redes

Asimismo, sin ser específicamente iberoamericanas, sino de ámbito mundial, estas Redes también son dignas de mención:

- Child Rights International Network (CRIN)

<http://www.crin.org>

- Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA)

<https://aspnet.unesco.org>

Red que agrupa a más de 11.500 escuelas en 182 países, “en torno a un objetivo común: construir los baluartes de la paz en la mente de los niños y los jóvenes”.

- Red UNITWIN

<https://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme>

III. Bibliografía

Acosta, A., Bustos, C., Corredor, N. (coords.) (2008) "Panorama actual de la Primera Infancia en América Latina: Guatemala". Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina, en colaboración con UNICEF y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Disponible en: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4589> (Consulta: 3 de mayo, 2019)

Asociación Nacional de Educación Prenatal, España (ANEP) (2019). Disponible en: <http://www.anepeducacionprenatal.org> (Consulta: 3 de mayo, 2019).

Association for Prenatal and Perinatal Psychology and Health (APPPAH) (2019). Disponible en: <http://birthpsychology.com> (Consulta: 3 de mayo, 2019).

BERTIN, M.-A. (2006). La educación prenatal natural: Una esperanza para el niño, la familia y la sociedad. Madrid: Mandala Ediciones.

CARBALLO, C. y VIZCAÍNO, P. (2016). Educación prenatal, educación para la paz. "Apuntes de Pedagogía" del Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Nº 260, pp. 20-21.

CARBALLO, C. y VIZCAÍNO, P. (2017). Educación Prenatal, Educación para la Paz: Una educación en valores desde el inicio de la vida. Florencia: Editorial Stella Matutina.

Cárdenas Sierra, E. M. (2008). "Programa de atención integral a la primera infancia 'Familia, a tu lado aprendo'". En IDIE-OEI, *"Formación de docentes y educadores en educación infantil : Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia"*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE).- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Bogotá, D.C. (Colombia).

Lipton, B. (2008). *Biología de la creencia*. Madrid: Palmyra.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2019). Disponible en: <https://www.oei.es/> (Consulta: 3 de mayo, 2019)

Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) (2019). Disponible en: <https://redipe.org/> (Consulta: 3 de mayo, 2019)

Soto Ramírez, J.C. (2009). "Por una educación inicial desde el vientre". En OEI, *"Reflexiones de profesionales de la Educación al proyecto Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios"*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Umayahara, M. (Coord.) (2004). *Coordinación Intersectorial de Políticas y Programas de la Primera Infancia : Experiencias en América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Santiago de Chile (Chile). Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/coordinacion_intersectorial_politicas_programas_primera_infancia.pdf (Consulta: 3 de mayo, 2019).

HERRÁN, A. de la (2015). Educación Prenatal y Pedagogía Prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación* (69/1), 9-38.

HERRÁN, A. de la (2016). Pedagogía y educación prenatal: una mirada radical e inclusiva. "Apuntes de Pedagogía" del Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. N° 260, pp. 25-27.

HERRÁN, A. de la; HURTADO-FERNÁNDEZ, M. y GARCÍA-SEMPERE, P. (coords.) (2018). Educación prenatal y Pedagogía prenatal: Nuevas perspectivas para la investigación, la enseñanza y la formación. Colombia-Nueva York: REDIPE-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books). Disponible en: <https://redipe.org/pdf/Libro-educacion-prenatal-y-pedagogia-prenatal.pdf> (Consulta: 3 de mayo, 2019)

HURTADO, M., CUADRADO, S. y HERRÁN, A. de la (2015). ¿Hacia una Pedagogía Prenatal? Una Propuesta Educativa. Revista Iberoamericana de Educación (67/1), 151-168.

HURTADO, M. (2016). Importancia de la educación prenatal (desde una mirada a Latinoamérica). "Apuntes de Pedagogía" del Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. N° 260, pp. 17-19.

The 1001 Critical Days. The Importance of the Conception to Age Two Period. (2019) Disponible en: <https://www.1001criticaldays.co.uk/> (Consulta: 3 de mayo, 2019)

EL FUTURO DE LA ÉTICA - ENSAYOS SOBRE LA COMPLEJIDAD EN SU NUEVA CONJECTURA - DOS PERSPECTIVAS

O FUTURO DA ÉTICA – ENSAIOS SOBRE A COMPLEXIDADE EM SUA NOVA
CONJECTURA – DUAS PERSPECTIVAS

THE FUTURE OF ETHICS - TESTS ON COMPLEXITY IN ITS NEW CONJECTURE -
TWO PERSPECTIVES

Carlos Roberto Sabbi⁸

Agustín de la Herrán Gascón⁹

RESUMEN

A partir de un contexto contemporáneo, se destacan los patrones comportamentales que se adoptan y los posibles cambios en la forma de vivir debidos a los avances tecnológicos y científicos, ¿Cómo se transformará el concepto de la ética? Buscar una posible imagen de ese futuro es el objetivo de esas reflexiones que los autores buscan construir, a partir de los elementos disponibles para esa proyección, cada uno desde sus perspectivas. Al adoptarse una metodología hermenéutica reconstructiva, el artículo desarrolla, a partir de algunos elementos clave, algunas posibilidades, basadas en tendencias teóricas soportadas por el escenario actual y lanzadas hacia un punto futuro. Las conclusiones, que parten de la complejidad de la ética, en todo su espectro de virtudes, y la capacidad

⁸ <http://lattes.cnpq.br/4850624924863517>

Maestría en Educación; Gerente General de la Caja Económica Federal “jubilado”. Ex profesor de la Universidad de *Caxias do Sul*. Becario CAPES para doctorado, durante trece meses en el Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la *Universidade de Caxias do Sul* -. UCS (2016), CAPES reemplazado por el doctorado sándwich en la Universidad Autónoma de Madrid, por doce meses y después transformado en doctorado en cotutela en octubre de 2018

⁹ Doctor y Profesor titular del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) (España). agustin.delaherran@uam.es
Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=laCCWH0AAAAJ&hl=es>

del ser humano para perfeccionarlas, culminan con una coyuntura aún más laberíntica y con la posibilidad de tener que rehacer los conceptos de los más diversos elementos que componen la virtud, para ajustar el escenario futuro con la propia conciencia humana. Queda la esperanza de que surjan nuevas situaciones que consigan promover un cambio significativo de las posiciones del sujeto, para acompañar el desarrollo y los cambios en la vida.

Palabras clave: Comportamiento. Conciencia. Desarrollo. Ética. Futuro.

RESUMO

A partir do contexto da contemporaneidade, destacando-se os padrões comportamentais adotados e as possíveis mudanças na forma de se viver, dado os avanços tecnológicos e científicos, o conceito da ética se transformará? Buscar uma possível imagem desse futuro é o objetivo dessas reflexões que os autores procuram construir, a partir dos elementos disponíveis para essa projeção, cada um com suas perspectivas. Adotando-se uma metodologia hermenêutica reconstrutiva, o artigo desenvolve, a partir de alguns elementos-chave, algumas possibilidades, baseadas em tendências teóricas suportadas pelo cenário atual e lançadas para um ponto futuro. As conclusões, as quais partem da complexidade da ética, em todo o seu bojo de virtudes, e a capacidade do ser humano em aprimorá-las, culminam com uma conjuntura ainda mais labiríntica e com a possibilidade de ter que se refazer os conceitos dos mais diversos elementos que compõem a virtude, para ajustar o cenário futuro com a própria consciência humana. O que resta é a esperança de que novas situações surjam e consigam promover um polimento significativo das posturas do sujeito, de modo a acompanhar o desenvolvimento e as mudanças na vida.

Palavras-chave: Comportamento. Consciência. Desenvolvimento. Ética. Futuro.

ABSTRACT:

From the context of contemporaneity, highlighting the behavioral patterns adopted and the possible changes in the way of living, given the technological and scientific advances, will the concept of ethics be transformed? To find a possible image of this future is the objective of these reflections that the authors seek to construct, from the elements

available for this projection, each one with its perspectives. Adopting a reconstructive hermeneutic methodology, the article develops, from some key elements, some possibilities, based on theoretical tendencies supported by the current scenario and launched to a future point. The conclusions, which start from the complexity of ethics, in its whole range of virtues, and the capacity of the human being to improve them, culminate in an even more labyrinthine conjuncture and the possibility of having to redo the concepts of the most various elements that make up the virtue, to adjust the future scenario with the human conscience itself. What remains is the hope that new situations emerge and succeed in promoting a meaningful policing of the subject's postures in order to keep pace with development and changes in life.

Keywords: Behavior. Consciousness. Development. Ethic. Future.

1 INTRODUCCIÓN

En tiempos en que la ética parece que comienza a quedar en planos inferiores a otros valores, es difícil predecir o conjeturar sobre sus posibles destinos. La transformación del significado del término "política", que en tiempos de los griegos hace 2.500 años era sinónimo de "ética", para lo que representa hoy es un buen ejemplo de ello. Cualquier afirmación real sobre el valor que la sociedad define referente a la ética es de difícil representación con una métrica adecuada, aunque las estadísticas pueden ayudar significativamente. Sin embargo, las interminables variables que los múltiples contextos imponen le caracterizan con una importante complejidad.

Además, cualquier ejercicio de lógica presentará la honestidad como una base fundamental para el desarrollo sostenible de cualquier emprendimiento o sociedad. Así, incluso en la contemporaneidad el ser humano no designa el valor adecuado a la ética, él no logra borrar de sus registros el significado elemental.

De este modo, se han fundado elementos que justifican la preocupación con ese componente que define modos de comportamiento o más precisamente, del carácter. Por lo demás, varios pensadores definen que la reputación se trata de lo que la gente piensa acerca de alguien, mientras que el carácter representa lo que la persona es, incluso

cuando nadie lo estaría mirando. Pero Abbagnano (2007, p. 115-116) define el carácter como siendo "en particular, el modo de ser o comportarse habitual y constante de una persona, a la medida que individualizada y distingue a la propia persona." Por lo tanto, se considerará esta definición del carácter en este texto para simplificar la comprensión.

De esta forma, tendremos los distintos significados de la ética, en cierto modo desmitificados y simplificados al analizarse el carácter, trayendo para el tiempo presente un conjunto de posturas que puedan representar un buen carácter, analizado bajo ese aspecto, lo que pueda representar ante los principales valores de la vida.

Es muy difícil realizar un análisis de lo que realmente importa en la vida, ante tantos condicionamientos sobre el modo de vivir, ya sea en pensamientos, palabras o acciones, que se imponen a cada uno. Es necesario romper esas barreras que los paradigmas crean alrededor del sujeto, aprisionándolo de un contexto más amplio y verdadero, del que las ilusiones delimitan. Por lo tanto, ir más allá de los contextos de los cotidianos es un imperativo para intentar acercarse a lo que se puede caracterizar como un ámbito en que las esencias estén más cerca de la conciencia, o de lo que se puede llamar un Estado Consciente.

En este punto ya es posible identificar la dimensión de ese desafío, incluso porque no se imagina otro camino. En cualquier caso, la investigación en este ensayo, referente a intentar identificar el futuro de la ética, en nuevos contextos marcados por la evolución tecnológica y científica, es aún mayor. Este futuro que se debatirá aquí, se compondrá de especulaciones, algunas imaginativas, ficciones, pero, es cierto que algunas se basan en posibilidades viables, ante la etapa de algunas investigaciones.

En función de la conjetura que se inserta en este trabajo, el valor de este ensayo puede ser disminuido, pero no para las personas que creen que la honestidad debe ser uno de los cimientos fundamentales para cualquier construcción en no seguir el camino de la entropía. Así, dentro de esa óptica, ¿Cuáles son los caminos que seguirá la ética del futuro, fundamentada en su pasado y en su presente, ante el posible e inminente aumento de su complejidad?

2 ¿CUÁL ES LA SINCRONIZACIÓN DEL SER HUMANO CON LA NATURALEZA?

Cuando se piensa en un ambiente de pureza o de algo ideal bajo los aspectos de la virtud, es normal suponer que haya un alto nivel de armonía entre todos los elementos que componen el contexto. Siendo así, uno de los puntos de partida para reflexionar la ética, es analizar al ser humano ante la propia naturaleza, verificando sus relaciones e interacciones con todos los elementos, animales, vegetales y minerales que componen su hábitat. ¿Cuál sería su nivel de sincronización con el medio ambiente en el que se introduce?

Exactamente en ese punto, parece haber una evidente falta de sintonía, particularmente entre el ser humano y todo el ecosistema, no sólo en relación a los otros seres vivos. Hay una prefiguración que salta a los ojos, en el sentido de que las actitudes del ser humano tienden y se configuran en desarmonía con la naturaleza, con un modo de vida insostenible en la medida que explora sus recursos indiscriminadamente, sin la preocupación por su preservación. En la sustancia de las estructuras de la naturaleza, parece haber reglas claras de coexistencia, las cuales son, exclusivamente, quebradas por el ser humano, en buena parte de sus actitudes, como, por ejemplo, matar simplemente por deporte o producir contaminación con elementos dañinos a la esencia de su propia vida.

Un estudio realizado por Sandford et al (2018)¹⁰ - científicos de la NASA, la agencia espacial de los Estados Unidos - apoya la idea de que las rocas espaciales fueron las responsables de los primeros ingredientes de la vida en el planeta. En su artículo, los autores lograron mostrar, por primera vez, que componentes fundamentales para la vida, tal como la conocemos, fueron hallados en meteoritos. En simulaciones, estos investigadores obtuvieron éxito al crear la 2-desoxirribosa, que es la espina dorsal del código de doble hélice para toda la vida en la Tierra. Esto los llevó a creer que esas rocas espaciales deben haber traído esos compuestos esenciales para que la vida surgiera por aquí.

A partir de los supuestos como el de ese estudio, sería posible admitir que algunos de esos componentes pudieron haber venido de una región distante del universo, los cuales podrían haber formado de lo que hoy se conoce por el ser humano, a diferencia

¹⁰ Disponible en: <https://www.nature.com/articles/s41467-018-07693-x>. con acceso el: 20 Diciembre de 2018.

de los demás que acabaron por constituir una naturaleza tan simétrica, equilibrada y elegante como se percibe.

Para ilustrar el caso contrario, es decir, la plena integración e importancia de las abejas, como se recuerda Krieger (2017), el físico Albert Einstein dijo que, si las abejas desaparecieran de la tierra, la humanidad tendría sólo cuatro años de existencia. ¿Quién dudaría que, si el ser humano sucumbiera y desapareciera del planeta, este ganaría incontables años de vida?

Todo este escenario nos lleva a un cuestionamiento final, bajo la óptica de esta propuesta de reflejar la ética, particularmente para un punto futuro, en el sentido de ¿quién sería más virtuoso, dentro de los principios elementales de la vida entre el ser humano y las demás especies? No se tiene elementos científicos para cualquier afirmación que pueda responder a esa indagación, pero, incluso a nivel de especulación, no deja de ser una interesante e intrigante pregunta, la cual merecería toda una profundización filosófica y científica, especialmente con el objetivo de procurar perfeccionarse el entendimiento del ser humano y de la propia vida.

Es decir, lo que refleja este contexto, es que hay un problema ético en la propia esencia constitucional del ser humano en relación con el planeta, y que tal vez sea imposible encontrar una solución, al menos a tiempo de preservarse su propia existencia o del cuerpo celeste que lo alberga.

Mientras tanto, en algunos campos específicos, como en la tecnología y en los descubrimientos científicos, la humanidad avanza, lo que nos lleva a creer en un aumento de la propia complejidad de la vida, como se verá en la secuencia.

3 LOS AVANCES TECNOLÓGICOS, CIENTÍFICOS Y LA MORALIDAD

En particular, hay un progreso en algunos campos de la vida, como es el caso del avance extraordinario de la tecnología y las ciencias en general, aunque hay espacio para cuestionar los valores de estos progresos, ante la esencia de la composición de la vida, los aspectos conjeturales. El hecho es que el patrón de pensamientos, acciones y reacciones parece haber avanzado muy poco desde la Edad de Piedra.

Mientras tanto, un cierto número de desafíos éticos empieza a dibujarse, algunos de ellos de modo espeluznante, como será posible observarse con algunas posibilidades que analizaremos a continuación.

La bioética en laboratorio tal vez sea el campo más cercano a la realidad a ser vivenciada por la humanidad, debido a los avances, a partir de la clonación y después de descifrar el ADN, lo que revolucionó no sólo la bioquímica y las bases científicas, sino el propio entendimiento de la vida. Además, que tiene el descubrimiento de los efectos extraordinarios de las células madre, sobre las cuales aún se está apenas al inicio de las investigaciones y experiencias. El hecho es que con esas aberturas dispuestas en un mercado donde la predominancia sea por resultados volcados hacia el campo de la productividad y del lucro ¿que podrá representar esto?

Neri (2010, p. 108), concluyendo sobre los aspectos científicos y perspectivas de aplicación, destaca:

El problema sobre el que se debe tomar hoy una decisión no es, pues, el de las futuras aplicaciones. Nadie duda del aprecio moral que merecen las finalidades terapéuticas, que representan uno de los fines fundamentales de la medicina: curar a las personas de la manera más eficaz posible. El verdadero problema, al mismo tiempo ético y político, es hoy decidir si esa investigación merece ser alentada y, en ese caso, en qué dirección. Es en ese punto donde se encuentra la divergencia moral. Sin embargo, es necesario tener un cuadro completo de las finalidades que se pueden perseguir gracias a la investigación con células madre, pues justamente la importancia de esas finalidades es que es el terreno más adecuado para buscar, al menos, reducir la amplitud de la divergencia moral.

Esta preocupación del autor tiene mucho sentido al darse cuenta de que estamos en un mundo capitalista -del cual, mirándose desprovisto de cualquier vicio ideológico, parece aún no haberse inventado nada mejor, aún donde predomina la búsqueda de resultados económicos, lo que produce un escenario de alto riesgo por conductas éticas inadecuadas.

Concluyendo sobre las cuestiones bioéticas, Neri (2010, p. 183), dice que:

De la reconstrucción del debate público generado por la investigación con células germinales y de las varias posiciones morales que se enfrentaron y se colisionaron, nació un panorama muy diversificado, en el que están involucradas cuestiones sobre las cuales la discusión ya dura siglos y, probablemente, durará

aún por siglos. Sería ilusorio pensar que algún día pueda formularse una solución capaz de sintetizar o conciliar visiones tan diferentes, a las que una sociedad pluralista y democrática debe tributar un igual respeto. Cualquier solución que sea, no será capaz de contentar a todos y, por otro lado, eso no puede traducirse en parálisis de decisión. Autorizar o no el uso de embriones para fines de investigación no es la habitual cuestión teórica en torno a la cual el debate académico puede avanzar al infinito sin que la vida real quede mínimamente perturbada. Es una cuestión que se refiere a la vida de millones de personas y sobre la que es necesario llegar a una solución operativa.

Se observa, por las consideraciones del autor, que el tema de la bioética, más particularmente sobre la investigación con células germinales, ya lleva consigo una pesada carga de discusiones sobre lo que es o puede considerarse correcto, aún en la etapa actual. A partir de ahí, queda por cuenta de la imaginación lo que podrá venir de toda esa investigación en el futuro. En cuanto a las cuestiones bioéticas, Neri (2010, p. 183-184) va más allá:

Desde que se comenzó a discutir la licitud del aborto y después a partir de 1978 la licitud de experiencias con embriones humanos, las comisiones que en varias partes del mundo trataron del tema no se pusieron ciertamente el objetivo de dirimir una controversia filosófica y, religiosa. Más modestamente el objetivo fue identificar, entre las varias soluciones posibles, la que sería capaz de reunir el consenso más amplio y que, por el método con el cual fue identificada, pudiera ser aceptada también por aquellos que no la comparten; no la decisión más cierta, como recordaba, sino solamente la de mayor consenso, siempre modificable y perfeccionable a la luz de los hechos y de la continuación del debate. Este objetivo puede alcanzarse bajo dos condiciones. La primera es que todas las concepciones morales y religiosas tengan la oportunidad de manifestar en el debate público las propias opiniones, de presentar propuestas y de confrontarse con las propuestas de los demás. La segunda es que todos los participantes del debate estén animados por una sincera disponibilidad para escuchar las razones de los demás y, al menos en principio, evitar presumir que son los únicos depositarios de la verdad. Esto no significa tener que renunciar a las propias creencias morales y religiosas. Significa sólo aceptar el único método para llegar a decisiones públicas en asuntos moralmente controvertidos que sean compatibles con las sociedades laicas, democráticas y pluralistas en las que

vivimos. No hay alternativas a este método; por lo menos, no mientras deseamos vivir en sociedades que respeten las diferentes visiones morales y religiosas.

Los aspectos de un gran debate y con actores sinceros, tal vez una síntesis de la citación anterior del autor, puede tener una importancia aún mayor en la medida que se tenga la dimensión de los problemas éticos que están por venir.

La tecnología y su avance continúa deslumbrando a la humanidad y da la impresión, calcada en los acontecimientos actuales, que continúa evolucionando en una carrera sin precedentes. Leonhard d¹¹ [4] (2018 sitios Kindle 82-85) es principalmente categórico al afirmar que:

Creo que la magnitud del cambio causado por los acontecimientos recientes e inesperadas como Brexit (la salida de Gran Bretaña de la Unión Europea) será insignificante en comparación con el impacto de una avalancha de cambios tecnológicos que podrían formar de nuevo la esencia misma de la humanidad y la vida en nuestro planeta.

Este entusiasmo y creencia del autor se fundamentan en innumerables situaciones, las cuales él describe con bastante precisión, huyendo del campo especulativo para proyecciones calcadas en casos reales de plena transformación evolutiva. Leonhard (2018 sitios Kindle 255-262) señala, por ejemplo:

Pasamos también de media docena de lugares de carga para el hecho espantoso de la ciudad de Nueva York tener ya más puestos de carga de Vehículos Eléctricos (VE) que bombas de gasolina [4]. Casi todos los meses asistimos a un nuevo avance en la eficiencia de la batería, una limitación que en las últimas décadas ha sido uno de los mayores obstáculos para la adopción masiva de los vehículos eléctricos. En breve, sólo tendremos que cargar nuestros coches eléctricos una vez por semana, después una vez al mes, hasta, finalmente, una vez al año, siendo probable que, después de eso, ¡muy pocas personas continuarán interesadas en enormes coches de lujo con buenos viejos motores de gasolina!

¹¹ Gerd Leonhard, es un escritor, músico y futurólogo después de haber hecho su carrera en los Estados Unidos, Europa y más recientemente en Asia. Nació en 1961 en Bonn, Alemania.

De hecho, esa evolución del coche eléctrico, confirmando la tendencia de crecimiento apuntada por el autor, podría ser la redención de innumerables problemas actuales causados por el combustible fósil, extremadamente contaminante del medio ambiente.

Sin embargo, no todos los avances parecen tan saludables como el coche eléctrico, cuando Leonhard (2018 sitios Kindle 262-266) presenta otras situaciones, como en este caso:

Observar la reducción aún más dramática en el coste de la secuenciación del genoma humano, con el precio a caer nueve millones de dólares en 2008 a la actual 700 [5]. Imagínese lo que puede suceder cuando hay supercomputadores exponencialmente más potentes en la nube, estando disponibles para cualquier institución médica o laboratorio: En breve, el costo de la secuenciación del genoma de una persona debe bajar rápidamente por debajo de los 44 dólares.

Por las facilidades que el autor apunta referente al costo de obtener la secuencia del genoma humano dirige la posibilidad de retornar las ideas eugenésicas con mucha más fuerza. ¿Cómo no asombrarse con una probabilidad tan evidente a partir del ser humano de apoderarse de esos recursos, cada vez más próximos y con costos siempre viables para el desarrollo de investigaciones en esa dirección? Leonhard (2018, sitios Kindle 268-274) continúa su relato, invitando al lector a reflexionar:

A continuación, imagine los perfiles de unos genomas de dos mil millones de personas cargadas en una nube segura (¡anónima, espero!) Para el uso en trabajos de investigación, desarrollo y análisis [gran parte de ella hecho por la inteligencia artificial (IA)] y al ser ejecutados en estas supercomputadoras. Las posibilidades científicas que ello desencadenará no se asemejarán a nada de lo que ya imaginamos, acarreando simultáneamente enormes desafíos éticos: un aumento dramático de la longevidad para aquellos que pueden pagar, la capacidad de reprogramar el genoma humano y, potencialmente, el fin del envejecimiento o incluso de la muerte. ¿Será que los ricos van a vivir para siempre mientras los pobres continuarán sin poder comprar siquiera pastillas para la malaria?

Obviamente, es posible creer en un desarrollo de las posturas virtuosas del ser humano, aunque no se tenga elementos para justificar esa creencia. Sin embargo, aunque ocurra, el hecho es que se trata de seres humanos con fallas o imperfectos, que incluso en un patrón existencial posible y futuro, mucho más avanzado que ahora, sólo reduciría los riesgos de su explotación indebida bajo una óptica ética pero no la eliminaría, partiendo de supuestos lógicos del desarrollo de razonamientos.

Leonhard (2018 sitios Kindle 274-282) hace un llamado claro a las conciencias inocentes sobre los progresos y logros derivados que están a punto de hacerse realidad:

Esta evolución exponencial sugiere que seguir imaginando el futuro de una forma lineal conducirá probablemente a suposiciones desagradables sobre la dimensión, la velocidad y los posibles impactos del cambio. Esta puede ser una de las razones por las que tantas personas parecen no comprender las preocupaciones crecientes acerca del triunfo de la tecnología sobre la humanidad. Parece todo tan distante e inofensivo, por ahora, porque estamos apenas en el nivel cuarto de esa curva. Cuestiones como la creciente pérdida de privacidad, el desempleo tecnológico o la descalificación humana todavía no son suficientemente obvias para la mayoría de nosotros, pero es algo que tenderá a cambiar muy rápidamente. También es importante percibir que las mayores alteraciones serán causadas por la innovación combinatoria, es decir, por la exploración simultánea de diversas mega mudanzas y elementos de ruptura.

El autor hace una fuerte colocación al referirse a la posibilidad del triunfo de la tecnología sobre la humanidad. Por supuesto, por ahora se trata sólo de una posibilidad, pero parece que incluso los más escépticos sobre eso, no eliminan totalmente la expectativa sobre lo que está por venir en el futuro. En fin, lo que no falta son titulares apuntando hacia un nuevo mundo, con nuevas tecnologías y nuevos desafíos éticos por consecuencia.

Los empleados de la empresa Project Company¹² pueden haber entrado en su lugar de trabajo utilizando un chip implantado en la piel y también de reemplazar la tarjeta de crédito. Esta es la tecnología de implantes *NFC - Near Field Communication*, que permite la transmisión de información sólo con un simple acercamiento, de 3 cm. Tiene

¹² Disponible en: <https://www.projectcompany.org/myimplant>. con acceso el 24 diciembre de 2018.

el tamaño de un grano de arroz y su implementación queda totalmente imperceptible bajo la piel y no necesita batería.

La compañía francesa Cicret¹³ promete a través de su dispositivo *Cicret Bracelet*, una especie de " smartpulsera ", gran parte de lo que se hace por teléfono, la forma de leer y responder a mensajes o acceder a las redes sociales directamente sobre la piel de su brazo. O al menos eso es lo que proyecta la pantalla de un dispositivo electrónico en la superficie de su cuerpo.

Drlica (2005, contraportada) hace las siguientes preguntas: ¿será que la identificación genética librará a sus hijos de enfermedades hereditarias? ¿Las empresas de seguros de vida negarán su propuesta debido a patrones predeterminados en su ADN? ¿La patata perfecta se convertirá en la más sabrosa patata frita? El hecho es que a partir de las bases de la biología molecular y de la tecnología del ADN, las posibilidades de avances genéticos ya es una realidad presente en la contemporaneidad y que proyecta el desarrollo de nuevas perspectivas, a través de la genómica, que es el estudio de la vida usando la información codificada por todo el ADN cromosómico de un organismo.

En Drlica (. 2005, p 93), se informa sobre la utilización de genes clonados como una herramienta de investigación, es una explicación, lo que da una visión general sobre el tema:

El funcionamiento genético es estudiado examinando (1) como las alteraciones (mutaciones) en el gen afectan la vida del organismo en estudio, y (2) como el producto de proteína purificada de un gen interactúa con otras proteínas con ADN y moléculas pequeñas. La clonación génica permite generar mutaciones específicas y producir grandes cantidades de determinadas proteínas necesarias para este tipo de estudio.

Hay una preocupación por la mejora del patrón ético, con base en los arquetipos de la contemporaneidad. Sin embargo, ¿cómo cohibir discriminaciones personales y profesionales a partir del conocimiento de las informaciones genéticas, hecho que ya es realidad y tiende a avanzar significativamente?

¹³ Disponible en: https://www.vix.com/pt/tecnologia/551774/pulseira-inteligente-promete-fazer-pele-do-braco-funcionar-como-tela-de-celular-como?utm_source=internal_link con acceso el 24 diciembre de 2018.

Otra de las más fuertes e impactantes especulaciones, basadas en ese contexto alucinante de evolución tecnológica y científica, sería imaginar al ser humano conseguir "capturar" su conciencia y trasplantarla a una máquina. También sería una especulación fantástica imaginar esa misma conciencia liberada de la materia, de alguna forma, tal vez navegando por el mundo cibernético. Lo cierto es que, ante tanta evolución tecnológica, es casi imposible no hacer especulaciones, como por ejemplo la de que un día se hará la fusión de chips en las moléculas humanas, posibilitando la creación de un nuevo y extraordinario ser

Lo que no falta, son las noticias que establecen un futuro cada vez más complejo, como por ejemplo el sitio Vix¹⁴ acusando la llegada de vehículos autodirigidos, entregas realizadas por aviones no tripulados, neutralizador de memoria, robots militares y *nanobots*. Weinersmith y Weinersmith (2018) en su obra " Pronto: Diez tecnologías emergentes que mejorarán y/o arruinarán todo", presenta varias posibilidades antes de las diez tecnologías que deben ocurrir, abordar el acceso al espacio, que cada vez será más económico, la minería en asteroides, la energía de fusión, materia programable, la realidad aumentada, la biología sintética, la medicina de precisión, bio-impresión y las interfaces cerebro-computadora. Además, los autores Weinersmith y Weinersmith(2018) elaboraron un capítulo final de conclusión, con los subtítulos "Todavía demora, o El cementerio de los capítulos perdidos", donde ellos relacionan otros temas palpitantes bajo el aspecto evolutivo, de los cuales no consiguieron, desde sus puntos de vista, presentar una visión precisa como en los diez capítulos básicos de su obra. En esta conclusión, abordan la energía solar basada en el espacio, las prótesis avanzadas, los superconductores a temperatura ambiente y la computación cuántica, los cuales, aun sin haber encontrado las fundaciones precisas para dar una credibilidad de sus aspectos creíbles, colaboran para ampliar la noción de cuán increíble será la vida en un futuro no tan lejano. En el cierre de la obra, ellos presentan, además, una nota sobre humanos-espejos, donde muestran la hipótesis de crearse un organismo a partir de moléculas de mano completamente opuesta en laboratorio, un organismo espejo, con la capacidad de

¹⁴ Disponible en: <https://www.vix.com/pt/bbr/517/5-tecnologias-da-ficcao-cientifica-que-logo-serao-reais?utm_source=internal_link_link>. Consultado el miércoles, 03 de enero de 2019.

hacer humanos del lado opuesto del espejo, los cuales serían inmunes a cualquier enfermedad.

Lanier (2012) en su libro "Bienvenido al futuro - una visión humanista del avance de la tecnología," busca poner en relieve los avances tecnológicos, pero siempre con un enfoque en el lado humano. Divide su trabajo en cinco partes, abordando "¿Qué es una persona?", "¿Cómo será el dinero?", "La insostenible delgadez de la nivelación", "El beneficio del estado máximo de los bits" y los "Estados de espíritus futuros"

Una de las grandes deficiencias del género humano, la comunicación, fue bastante investigada y abordada, como lo hizo Habermas (1987) en su teoría del "Actuar Comunicativo", donde se demuestra cuánto la comunicación entre los humanos es precaria y defectuosa, estando muy lejos de una capacidad de entendimiento pleno. Lanier (2012, p.248) concluye su trabajo mediante el establecimiento de una posibilidad de una comunicación post-simbólica:

El aspecto más importante de la comunicación post-simbólica es que espero que demuestre que un humanista sentimental como yo puede ser tan radical y ambicioso como cualquier totalitarista cibernético tanto en la ciencia como en la tecnología, al tiempo que cree que las personas deben ser consideradas como forma diferenciada, incorporadas en una categoría especial. Para mí, la perspectiva de una noción totalmente diferente de comunicación es más emocionante que una construcción como la Singularidad. Cualquier *gadget* (aparato), a un grande y complejo *gadget* (aparato) como Singularidad, se vuelve aburrido después de un tiempo. Pero una profundización del significado es la aventura potencial más intensa disponible para nosotros.

Estos aspectos que el autor plantea, sobre una comunicación más perfecta, de hecho, tiene una significación inmensa y que podría representar una de las mayores transformaciones de la humanidad, con potencial para influenciar su futuro, pasando por los principios morales y, por consiguiente, éticos. Por otra parte, en cuanto a esa posibilidad, los efectos son hasta inimaginables, tal es la dimensión y los impactos que ello proporcionaría, ante el cuadro actual con una capacidad tan precaria y reducida de entendimiento a través de la comunicación que poseemos.

No existe ningún estudio conocido, pero cuando se ataca esa deficiencia comunicativa del género humano, es posible pensar y cuestionar qué animal logra una

comunicación más efectiva, especialmente cuando recordemos que las mayores invenciones y las cosas más fantásticas, generalmente están imbuidas de una configuración de extrema simplicidad. ¿Quién podría afirmar, o no, que el hecho del ser humano poseer mayor complejidad no le otorga ninguna ventaja o hasta por el contrario?

Renovato (2013, contraportada) presenta, desde una perspectiva religiosa sus puntos de vista sobre las células madres:

Desde que se imaginó la posibilidad de la manipulación genética, décadas atrás, la humanidad acompaña asombrada los avances de la medicina. Las investigaciones han avanzado cada día, haciendo experimentos con ovejas y otros animales e incluso usando seres humanos como cobayas, a través del empleo terapéutico de células madre embrionarias para el tratamiento de enfermedades degenerativas. Pero esto no es más que el cumplimiento de la palabra de Dios, que nos dice que en los últimos tiempos la ciencia se multiplicaría.

Es interesante que este testimonio de Renovato es que revela una aceptación religiosa, incluyendo la adición de todo esto ya estaría incorporada en las palabras de Dios. Por el otro lado, Renovato (2013, p.27) hace una crítica de la ciencia:

La ciencia, en su frío análisis de los hechos biológicos, se arroga a la condición de omnipotente, en la persona de muchos científicos que se guían por valores materialistas, no raros, oportunistas. Si algo se puede hacer, ¿por qué no hacer? Es la cuestión que muchos levantan. Si el propósito es bueno - la curación de las enfermedades - ¿por qué no hacer experimentos? Y, ante tales cuestiones, quisieran que la religión se quedara fuera del debate, aunque esté en juego el valor de la vida humana que es fruto del poder de Dios, y no del azar o de la evolución ciega, que pretende explicar todo sobre la el origen del hombre, pero no explica nada, sólo teoriza.

El aspecto de la defensa de la religión que Renovato presenta, puede ser comprensible desde el punto de vista de aquellos que necesitan para argumentar en su favor, pero parece olvidar que la ciencia es un proceso completamente neutral. Además, el papel de la defensa de los valores éticos que la iglesia debe promover debe ser aceptada por la comunidad. Pereira (2005, p. 88) da su versión de la importancia de la ética en la ciencia, cuando se refiere a la curiosidad frente a la responsabilidad:

Usted puede estar pensando: "Pero ¿cómo resistir a la curiosidad científica y no intentar hacer un clon humano? La ciencia no puede parar, imagínese todo lo que podamos aprender de estos experimentos." Déjame entonces recordarle una figura célebre por las razones equivocadas en la historia de la ciencia mundial: el médico nazi Josef Mengele. Durante la Segunda Guerra Mundial, el Dr. Mengele realizó una serie de experimentos en seres humanos, sin ninguna restricción ética/moral - la ciencia sin límites. Con toda esta libertad, aprendió Mengele infinitamente menos acerca de la genética - por no decir nada - que el fraile Gregor Mendel en el siglo XIX, ¡trabajando con guisantes! Estudiando esas plantas, este, sí, ilustre personaje de la historia de la ciencia estableció las leyes básicas de la genética y de la herencia que se aplican desde un guisante hasta el ser humano. Así, la ciencia sería realizada de forma ética en modelos experimentales más simples, que nos ayudan a desentrañar los misterios de la compleja y fascinante biología humana.

Esta cita de Pereira está impregnada de una dosis considerable de racionalidad, pero no mitiga el temor de que otros imitadores de Mengele quizás corrompidos o encubiertos por lo que se conoce como mercado, que controla y dirige tanto los estudios como la investigación científica a una dirección exclusiva del resultado económico, despreciándose la moralidad.

Pereira (2013, p. 109) dice que "Estamos viviendo el momento histórico del desarrollo del cuarto pilar de la intervención médica: la terapia celular, en la que queremos ahora utilizar células o tejidos como agentes terapéuticos". La autora explica que las intervenciones médicas se sostenían, hasta hace poco, en tres pilares: el primero es el de los equipos médicos; el segundo son los fármacos (pequeñas moléculas sintetizadas químicamente, como la aspirina); y el tercero, que surgió más tarde, fueron los medicamentos biológicos, que son grandes moléculas, en general proteínas o anticuerpos. Su síntesis es biológica, hecha a partir de un ser vivo (una célula).

Por lo tanto, parece claro que hay un progreso estructurado en este campo de la biomedicina, lo que conforta, pero no elimina y preocupa lo que ocurre fuera de los paparazzi o de lo que los medios pueden capturar.

Lévy (2010) ofrece una discusión de las tecnologías de inteligencia que tratan de predecir el futuro del pensamiento, de la era de la informática, frente a tres áreas principales: I - La metáfora del hipertexto; II - Los tres tiempos del espíritu: la oralidad

primaria, la escritura y la informática; III - Hacia una ecología cognitiva. El autor aborda una historia, como resalta en Lévy (2010 contraportada):

más fundamental que las ideas: la historia de la propia inteligencia. Los colectivos cosmopolitas compuestos de individuos, instituciones y técnicas no son sólo medios o ambientes para el pensamiento, sino sus verdaderos sujetos. Dado esto, la historia de las tecnologías intelectuales condiciona (sin el intento de determinarla) la del pensamiento.

Se trata de un enfoque futurista, basado en los elementos actuales y en las posibilidades de expansión tecnológica y del perfeccionamiento del modo de formarse y desarrollar la inteligencia, a partir de esa óptica. Lévy (2010 contraportada) también dice:

¿De qué lugar juzgamos la informática y los estilos de conocimiento que le son emparentados? Al analizar todo aquello que, en nuestra forma de pensar, depende de la oralidad, de la escritura y de la impresión, descubriremos que aprendemos el conocimiento por simulación, típico de la cultura informática, con los criterios y los reflejos mentales ligados a las tecnologías intelectuales anteriores. Colocar en perspectiva, relativizar las formas teóricas o críticas de pensar que pierden terreno hoy, esto quizás facilite el indispensable trabajo de luto que permitirá abrirnos a nuevas formas de comunicar y de conocer.

Desde el punto de vista de la educación, la perspectiva de surgir nuevas formas de comunicarse y de conocer, tal vez pueda ser categorizada como una de las posibilidades futurísticas más impactantes para la humanidad, ya que un entendimiento en un nivel superior entre los seres humanos, se llevará a la construcción de ideas mucho más sofisticadas y calificadas.

Volviendo a la inspiración de Leonhard (2018, sitios Kindle 289-292) cuando dice que en 1993, Vernor Vinge, científico informático y famoso autor de ficción, escribió: "Treinta años a partir de ahora vamos a tener los medios tecnológicos para crear inteligencia sobrehumana. Será el fin de la era humana. ¿Es posible evitar este progreso? Si no es posible evitarlo, ¿podríamos controlar los acontecimientos para sobrevivir?" Claro, observaciones o previsiones con esas características, tienden más al campo especulativo, pero no dejan de estar arraigadas en algunas raíces de lo que se está fomentando hoy en día.

Lo que queda muy nítido es que el aumento sucesivo y constante de la complejidad de la vida es inevitable, hecho que traerá desafíos inmensos para el campo de la ética, incluso porque si hoy las posturas no están asentadas en bases virtuosas, ¿cómo nos comportaría en un ambiente con mayores tentaciones?

4 ¿EL CONCEPTO DE LA ÉTICA PUEDE SER REVISTO?

En los tiempos actuales se vive la dicotomía entre los conceptos de la ética, desde allá en su origen, con la realidad del mundo bastante modificada de hoy, lo que ya provoca un embate filosófico de grandes proporciones.

Aristóteles (1979, p. 67) presenta una definición del tema:

[...] las cosas que tenemos que aprender antes de poder hacerlas, las aprendemos haciendo, por ejemplo, los hombres se convierten en arquitectos construyendo y los músicos de lira tocando ese instrumento. De la misma forma, nos hacemos justos practicando actos justos, y así con la templanza, la valentía, etc.

Como es posible percibir, en la definición de Aristóteles, el concepto de lo que era ética poseía una absoluta pureza de propósitos y no deja márgenes para interpretaciones que puedan divagar y huir de su esencia. Se puede observar en otro pasaje de Aristóteles (1979, p. 149) su impertinencia en el sentido de que la ética deba ser siempre revestida de total pureza:

es hasta posible alcanzar el bien y llegar a lo que se debe hacer mediante un silogismo falso - no, sin embargo, por el medio correcto, siendo falsa la premisa menor; de modo que tampoco eso es la excelencia en el deliberar - esa disposición en virtud de la cual alcanzamos lo que debemos, aunque no por el medio correcto.

El hecho que se quiere destacar es que al inicio de las discusiones sobre la definición de ética, eso era muy claro, lo que es demostrado por el pensamiento de Aristóteles, que de una forma bastante transparente fue reconocida y aceptada por mucho tiempo.

En la *polis* griega, la formación ética de los ciudadanos apareció como una demanda política, como se narra Faria (2007, p. 19)

Tal vez ese sea uno de los principales rasgos distintivos entre la Antigüedad y la Edad Moderna en las sociedades occidentales. En Grecia la ética no está encerrada en el ámbito de la conciencia individual, restringida al campo "privado". Se dice respeto al comportamiento humano, la forma en que se ocupa de sus pasiones y afectos, ya que estos comportamientos se reflejan en la polis y son por ello la causa de corrupción, debilidad, decaimiento, o, por el contrario, la integridad y la fuerza.

Parece evidente que esto empezó a cambiar entre la Edad Media y la Moderna, cuando el italiano Nicolás Maquiavelo (VIROLI, 2002) rompe con la moral cristiana, que impone los valores espirituales como superiores a los políticos. Y el momento más crítico y puntual de ese cambio se dio por la adopción de una moral propia en relación al Estado. Lo que pasaba a importar serían los resultados y no la acción política en sí.

Aunque se reconoce la importancia y la profundidad del pensamiento innovador de entonces, de Maquiavelo, es inconcebible la predominancia de esas ideas -como, por ejemplo, la de que los fines justifican los medios, salvo si los fines son éticos, lo que presupone que los medios también lo son, lo que anula la afirmativa por sí misma-en los días actuales, en nombre del resultado en deterioro de la integridad de los valores fundamentales de la vida y de la virtud. Pero el hecho es que ese cambio conceptual fue provocado a partir de Maquiavelo.

A diferencia de los teólogos que tenían siempre como punto de partida la Biblia y los renacentistas que partían de las obras de los filósofos, Maquiavelo partió de su experiencia, vivida durante su tiempo. Parece muy claro que ese fue el momento cuando se separó históricamente la ética de la política. Existe la narrativa MacIntyre (2001, p 383.) En un momento histórico en la evolución de la moral:

Fue en los siglos XVII y XVIII que la moralidad pasó a ser entendida en general como ofreciendo una solución a los problemas generados por el egoísmo humano y que el contenido de la moralidad pasó a ser igualado al del altruismo, pues fue en ese mismo período que los hombres pasaron a ser, ser vistos como si fueran, en un grado peligroso, egoístas por naturaleza; y sólo cuando consideramos a la humanidad peligrosamente egoísta por naturaleza que el altruismo se vuelve, de

inmediato, socialmente necesario, pero obviamente imposible y, si y cuando ocurre, inexplicable. En la tesis aristotélica tradicional, tales problemas no surgen, pues lo que la educación de las virtudes me enseña es que mi bien como hombre es el mismo que el bien de los demás, a quien estoy unido en la comunidad humana.

También se atribuye a Nietzsche, en el siglo XIX, como un gran balaustre para la exterminación del edificio ético que existió por 19 siglos, defendido por los grandes maestros de la cultura cristiana.

El siglo XX vio el final de un tiempo, acelerando el combate contra la tradición judeocristiana. Se caracterizó por la persecución de cristianos y judíos, en general, a la ética judeocristiana. Se trata de un total de 5 millones de judíos muertos por el régimen nazi, y a eso se sumaron las persecuciones del régimen soviético durante casi siete décadas, la Iglesia Ortodoxa rusa, durante casi siete décadas, provocando varias decenas de millones de muertos.

Uno de los aspectos más importantes para el análisis que se hace en este artículo, es que el concepto de la ética ya ha sufrido una gran alteración, además de notar que la moral, lentamente, se modifica con el paso de los tiempos.

A partir de esos indicadores, el concepto de la ética podría alterarse nuevamente, ¿a partir de las múltiples transformaciones que la vida está incorporando? Se observa que ese cambio de la ética en las prácticas cotidianas de la vida no derrotó totalmente a los defensores de la ética pura y plena de Aristóteles, desaten éstos estar situados apenas al plano filosófico, mientras que los maquiavélicos se infiltraron hasta el plano gubernamental.

Para ejemplificar esta dicotomía de la ética, se podría mostrar que, en sus sentidos puros y originales, jamás se aceptaría matar a una persona inocente, en cualquier circunstancia. Después de la transformación que Maquiavelo provocó, en esa misma situación, se aceptaría matar a una persona inocente si eso significaba salvar la vida de más personas, donde en el saldo final, quedasen más personas vivas. Algunos definen esa "nueva ética" como una ética práctica, adjetiva que expresa muy bien ese otro punto de vista.

El hecho es que, aunque conceptualmente perdure la defensa de ambas definiciones, en la práctica lo que se vive, claramente, es la ética que observa y considera los resultados. De este modo parece obvio si se admite que ya hubo una alteración en la ética y que a partir de esos elementos históricos que llevaron a ese cambio, sumados al escenario que se está configurando en un futuro próximo, no se puede descartar la posibilidad de una nueva transformación, que venga a contemplar las necesidades y realidades de una nueva forma de vivir.

Además, no se podría atribuir a esa innovación conceptual de la ética, ¿también los descalabros que viene ocurriendo en el escenario político de Brasil? Una revista Exame, a través de su portal WEB¹⁵ señala que fueron presos todos los gobernadores electos de 1998 a 2014, es decir, en 20 años todos los gobernadores fueron arrestados por corrupción, todos los presidentes de la Asamblea Legislativa de 1995 a 2017, 10 de los 70 diputados estatales, 5 de los 6 consejeros, del Tribunal de Cuentas del Estado, además del Procurador General del MP estatal. Se podría abordar cuestiones éticas de los demás Estados de la nación, así como de las ocurrencias a nivel del Poder Ejecutivo y Legislativo del País, sin dejar de apuntar el total descontento con el propio Supremo Tribunal Federal, totalmente abierto y discutido por la población, en especial en las redes sociales.

Se observa, que ese ejemplo del Estado de Río de Janeiro, da cuenta de un estado general de las cosas, pues todos se refieren a cargos públicos y la mayoría sólo se alcanza a través de elecciones públicas. En otros términos, se puede afirmar que se trata de una cuestión que involucra responsabilidades de las más diversas, incluso del propio elector.

En fin, esa ética pura e inocente de su origen, la cual deambula por mantenerse en la contemporaneidad, sobrevivirá en ese futuro que se avecina, ¿o quedará de aquel punto inicial y pasado sólo como una filosofía poética para recordar su tiempo?

Otra cuestión es en el sentido de profundizar en las reflexiones e intentar encontrar los mejores caminos. En cualquier caso, hoy todavía hay muchos argumentos

¹⁵ Disponible en: < <https://exame.abril.com.br/brasil/em-20-anos-todos-os-governadores-eleitos-do-rj-foram-presos-por-corrupcao/?fbclid=IwAR28uAOtuZyVnUFBIYGfKCOiLS1WTzJuUPWuZXbPMob1SJQLDkJBi6CM9ec>>. Con acceso el 02 de enero de 2019.

para defender la ética original y pura, como hay para justificar una postura más avanzada, para el bien general de la humanidad. Pero, ¿se sustentará? ¿Puede usted avanzar y modificarse una vez más?

Estas indagaciones nos remiten a otro punto que parece ser el más importante, entre todos ellos, que es el de la posibilidad y/o necesidad de perfeccionarse el carácter.

5 CAMINOS PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL CARÁCTER

El carácter, en su definición más elemental, se constituye en el conjunto de los modos de la persona de portarse en las más diversas situaciones, de forma habitual y constante. Sin embargo, al profundizarse en los grandes pensadores de la historia se constata que siempre hubo una preocupación más intensa sobre su definición y constitución, como Heráclito que decía que el carácter es el destino del ser humano. Abbagnano (2007, p. 116), que recuerda a la distinción kantiana de dos, un carácter natural e inmutable y otra moral y libre, pero habría sido abandonado por la antropología contemporánea. Así Abbagnano (2007, p. 116) discute acerca de la teoría de los tipos psicológicos de Jung, que considera al personaje como una orientación en gran parte inconsciente.

Independientemente de su definición más precisa o adecuada, de acuerdo con las premisas culturales de cada uno, analizando el carácter bajo sus aspectos virtuosos, parece que hubo una evolución muy pequeña, tal vez hasta insignificante, partiendo desde los tiempos inmemoriales hasta la actualidad. En el concepto de la ética, como se ha visto, una transformación, por buena parte de la sociedad y de los gobiernos, se ha logrado resultados mejores en detrimento de su propio concepto original que contenía toda la pureza e inocencia posible. Cambio, esa, que tal vez hasta haya descalificado o disminuido el patrón de comportamientos virtuosos, o no, a depender del punto de vista de cada uno. Si se considera que se debe tener la frialdad para buscar los mejores resultados, aunque esto pueda significar el exterminio de una o más personas para salvar un número mayor, habría sido un avance.

El campo filosófico contiene una infinidad de paradojas y conflictos como el que acabamos de analizar, que por sí solo demuestra la complejidad de la vida, incluso bajo los aspectos más básicos de la virtud. Tal vez una dosis imperativa de racionalidad podría ayudar a adoptar las mejores elecciones, pero, incluso eso, o la capacidad de perfilarse de ese modo, también puede ser cuestionada. Nacimiento (2006, p. 86) ofrece algunas consideraciones acerca de las influencias de las pasiones ante la formación de perspectivas:

A pesar de las diferencias entre sus respectivos sistemas, Descartes y Locke se asemejan en el desconocimiento de la verdadera influencia que las pasiones ejercen en nuestra manera de ver y entender el mundo. De lo que adelanta hablar en ideas o en sustancias, se ignoró que ellas están sujetas a la acción de nuestros deseos y afecciones: ¿cuándo desprecia el hecho de que los hombres constantemente cambian su modo de pensar? Shaftesbury ve en la filosofía moderna como una actitud que caracteriza a una cierta presunción - una tendencia a evitar su naturaleza humana en todo el rango de oscilación y variedad proveniente de las pasiones. Tal postura, nos dice el autor del *Soliloquio*, acarrea una inevitable contradicción: el modo como los filósofos modernos desprecian las pasiones, revela una manera pasional de tratar el asunto - su desdén no es otra cosa que un sentimiento. Y aquellos que buscan separar por completo el ámbito de las afecciones del dominio racional (como lo hace Descartes), son ahora considerados como personas que se dejan tomar por sus sentimientos justamente cuando creen estar ejerciendo su razón.

La crítica contundente al hecho de ignorar la influencia de las pasiones en los pensamientos y actitudes del ser humano, parece ser pertinente, destete las inmensas dificultades de su desagregación hacia el campo de la racionalidad.

El desarrollo del concepto y de la práctica de la libertad entre las personas dentro de sus naciones no deja de ser otro indicador de que hubo avances conductuales, aunque se discute mucho sobre lo que de hecho pueda ser esa libertad, además de aún perdurar una cantidad significativa de naciones donde no existe. Sin embargo, el reconocimiento de su importancia es casi absoluto, alcanzando incluso el nombre de países comunistas y totalitarios como la antigua Alemania Oriental que se denominaba República

Democrática Alemana. Pero todavía hay países comunistas actuales con el término democracia haciendo parte de sus denominaciones, como por ejemplo Corea del Norte que se llama República Popular Democrática de Corea, la República Democrática Somalia y la República Democrática Popular de Laos. Si observáramos el término "república" encontraríamos casi la totalidad de los países, incluyendo comunistas. Houaiss (2009, p. 1649) define república como "forma de gobierno donde el pueblo es soberano, gobernando el Estado por medio de representantes invertidos en sus funciones". En cuanto comunistas destacan la importancia de la democracia, aunque sólo en sus denominaciones, por otro lado, en situaciones en que la derecha tomó el poder e implantó una cierta totalidad política, como en la época de la Revolución Militar en Brasil, fue prontamente gravada de Dictadura Militar, por la izquierda, aunque estuviera lejos de una privación de la libertad a ejemplo de los países comunistas. Este es otro factor para demostrar la importancia que se da a la libertad en todas las situaciones. Además, la incapacidad del ser humano de aplicar esa misma libertad, en muchos lugares del mundo, demuestra la fragilidad de sus convicciones, cediendo espacio para ideologías utópicas que nunca se consiguieron firmar, especialmente ante la propia libertad.

Además de ese contexto, se debe cuestionar en cuanto a la capacidad del género humano para mejorarse éticamente, bajo los aspectos biológicos. Si es posible, ¿hasta qué punto puede ser real? Garcia (2003)¹⁶, un periodista del jornal "A Folha", incluye una entrevista con el neurólogo Antonio Damásio que hace referencias directas a la cuestión de la biología:

Hay explicaciones que tienen que ver con la inserción social del ser humano. Los seres humanos son el resultado de una biología antigua, que se han desarrollado a lo largo de milenios, y de una sociedad en la que viven. Es en gran parte el resultado de la propia biología, porque la sociedad fue construida por la biología. Pero, una vez que la sociedad tiene una determinada estructura, esa estructura va a poder interactuar con la biología, de modo que lo que somos no puede ser explicado de ninguna manera ni por la sociedad exclusivamente, con sus aspectos culturales y de civilización, ni por la biología exclusivamente. Tengo disgusto por explicaciones de seres humanos que son exclusivamente biológicas

¹⁶ Disponible el: < <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/06/1302660-nossa-vida-politica-faz-parte-da-evolucao-biologica-diz-neurocientista-portugues.shtml>>. Con acceso el 04 de enero de 2019.

o exclusivamente culturales. Tanto una como otra pierden la visión de lo que es una verdad posible. La verdad posible, en cuanto a mí, incluye aspectos biológicos y socioculturales.

La citación ayuda mucho para entender parte del trabajo del científico, sin embargo, tanto Damásio como los demás neurocientistas parecen todavía no aventurarse en una respuesta más precisa en el sentido de especificar la potencialidad biológica del ser humano. De este modo, lo que queda es trabajar con la esperanza y tal vez con alguna convicción de que es posible evolucionarse, pues de esa forma se tiene una base para sostener los estudios en esa dirección, aunque esta premisa no tenga elementos científicos, aún para proveer y sostener esos avances. Se queda, pues, restringido casi exclusivamente al plano filosófico de esa cuestión. Por otra parte, tradicionalmente es a través de la filosofía que se encuentran respuestas, en ese momento es que surge una nueva ciencia.

Ahora es importante subrayar que, aun concluyendo que el camino es por la filosofía, la importancia de que el ser humano consiga ascender a un nivel virtuoso, y ético, por lo tanto, tal vez sea imperativo para su propia supervivencia, ante la propia capacidad de destrucción que él viene ejerciendo a través de los tiempos. Se nota que el riesgo no es sólo de una guerra nuclear, sino de la suma de actos aparentemente fútiles como jugar en la calle un tocón de cigarrillo o de cualquier actitud que contamina nuestro medio ambiente. Se observa, además, que nítidamente el género humano es el único entre los seres animales, que destruyen inconsecuentemente. Parece que toda la destrucción de los demás animales, la cual ocurre solamente por su supervivencia, está dentro de la capacidad de absorción del planeta, a diferencia del desmantelamiento del ser humano.

Con todos esos elementos apurados, y ante el aumento eminente de la complejidad de la vida, como ya se ha visto, la imperatividad es flagrante. Siendo así, urge que los procesos formativos, comandados por la Educación, pasen a esclarecer al propio ser humano sobre la necesidad de revisar los valores y buscar una reintegración

ecológica para hacer posible un futuro, ante el caos de su conducta actual y ante la flagrante complejidad que se enfrentará en un punto futuro muy breve.

6 CONCLUSIONES

De todo lo que se ha visto aquí, cada uno puede y debe tener sus conclusiones sobre, no sólo de un panorama futuro, sino de cómo será tratada la ética. Exactamente con esa misma perspectiva, cada uno de los tres autores de este artículo expone sus puntos de vista concluyentes, con sus propias líneas de razonamiento.

Las perspectivas de Sabbi (2019) dan cuenta de un desafío enigmático para la ética del futuro. En primer lugar, destaca que el ser humano, entre sí, no puede ser considerado como superior, ni como inferior, pero hay que tener claro que cada uno es diferente y eso debe ser respetado bajo todos los aspectos de la vida, inclusive bajo el ángulo ético, especialmente cuando se trata de comunidades o naciones distintas, independientemente de su grado evolutivo.

Para llegar a un perfeccionamiento de las posturas éticas, Sabbi (2019) cree que sólo sería posible a través de movimientos hacia el conjunto de virtudes consagradas, a diferencia de la actual aproximación con valores fútiles como los económicos, políticos y de poder. Sin embargo, no hay ninguna indicación para ese necesario giro en ese caminar diacrónico en la historia de la humanidad. Lo que existe, aparentemente, es sólo la esperanza de que esto ocurra, ni que sea por un pase de magia.

Ante ese escenario, Sabbi (2019) cree que el futuro de la ética está comprometido, como está implicado el propio futuro del ser humano y del planeta. Se requiere un cambio muy significativo para modificar esta tendencia lógica, o la inevitabilidad del caos estará instalada como una consecuencia natural de las circunstancias. Sólo un gran movimiento de concientización y sensibilización podría comenzar a modificar esa tendencia desde su perspectiva.

Herrán Gascón (2019), en la misma línea de Sabbi (2019), piensa que el cambio necesario pueden identificarse con una educación de la conciencia, comprendida como raíz primera de ese cambio. La metodología sería de naturaleza pedagógica y pasaría por educar, desde toda la sociedad y con maestros conscientes y maduros, desde la fase prenatal y las primeras edades de la vida. En personas cuya vida se pueda desarrollar en un estado más consciente, la ética es una realidad secundaria. Para las personas despiertas, lo decente no es un objetivo ni una premisa, sino una consecuencia de ese posible cambio (auto)formativo radical.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livro 1 e livro 2; **Ética a Nicômaco**; **Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Vincenzo Cocco et al. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DRLICA, Karl. **Compreendendo o DNA e a clonagem gênica**. Rio de Janeiro: Guanabarra/Koogan, 2005.

FARIA, Maria do Carmo B. de. **Direito e ética**: Aristóteles, Hobbes, Kant. São Paulo: Paulus, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Vol 2. Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason. Boston, Beacon Press, 1987.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KRIEGER, Karen. **Desaparecimento das abelhas**. Jornal da PUC do Rio. Disponível em: < <http://jornaldapuc.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=5370&sid=28>>. Acesso em 21 Dez. 2018.

LANIER, Jaron. **Bem-vindo ao futuro**: uma visão humanista sobre o avanço da tecnologia. São Paulo: Saraiva, 2012.

LEONHARD, Gerd. **Tecnologia versus Humanidade**: O confronto futuro entre a Máquina e o Homem. The Futures Agency, Switzerland. Edição do Kindle, 2018.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2 ed. São Paulo: 34, 2010.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. Bauru: Edusc, 2001.

NASCIMENTO, Luís Fernandes dos Santos. **Shaftesbury e a idéia de formação de um caráter moderno**. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo, Departamento de Filosofia, 2006.

NERI, Demetrio. **A bioética em laboratório** – células tronco, clonagem e saúde humana. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2010.

PEREIRA, Lygia da Veiga. **Clonagem**: da ovelha Dolly às células-tronco. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

RENOVATO, Elinaldo. **Células-tronco**: uma visão ética e cristã. Rio de Janeiro: CPAD, 2013.

SANDFORD, Michel Nuevo & Scott A., NUEVO, Michel e COOPER, George. **Deoxyribose and deoxysugar derivatives from photoprocessed astrophysical ice analogues and comparison to meteorites**. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41467-018-07693-x>. Acesso em: 20 Dez. 2018.

VIROLI, Mauricio. **O sorriso de Nicolau**: história de Maquiavel. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

WEINERSMITH, Kelly e WEINERSMITH, Zach. **Logo, logo**: dez novas tecnologias que vão melhorar e/ou arruinar o mundo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

7.

ENFOQUES Y MODELOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UN PRIMER ACERCAMIENTO PARA LA DISCUSIÓN

Diego Fernando Villamizar Gómez

diego.villamizar-g@uniminuto.edu.co

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de educación virtual y a distancia
Bogotá, Colombia¹⁷

Resumen

Como parte del desarrollo de la tesis doctoral, que tiene por título tentativo “La formación docente en la universidad colombiana desde el enfoque radical e inclusivo de la formación”, se presenta este trabajo evidenciando algunos de los enfoques de formación docente conocidos, sus características y de cómo han construido en parte una formación incompleta – esto criterio del autor – ya que se basan en cuestiones entre otras cosas técnicas, sin sentido personal y profesional y basadas en cuestiones externas y no, en procurar una formación del interior, del ser del maestro, de su propia consciencia.

Por lo anterior se presentan aquí algunos autores de diversas miras epistemológicas que se han preocupado por establecer algunos enfoques y modelos de la formación docente, constituyendo parte del marco teórico de la tesis doctora ya mencionada. La intención con la presentación de este trabajo en esta oportunidad es evidenciar la esencia de cada uno de estos enfoques y de cómo se hace necesario plantear desde la pedagogía, y para estos tiempos, otra forma de formar a los maestros.

Palabras clave: formación docente, enfoques de formación docente, didáctica universitaria.

¹⁷ Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universitaria Agustiniiana, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Licenciado en educación física, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Magíster en educación, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Estudiante de doctorado en educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

Abstract

As part of the development of the doctoral thesis, which is tentatively titled "Teacher training in the Colombian university from the radical and inclusive approach to training", this work is presented, highlighting some of the known teacher training approaches, their characteristics and how they have partly built an incomplete formation - this criterion of the author - since they are based on questions among other technical things, without personal and professional sense and based on external issues and not, in seeking a formation of the interior, of the being of the teacher, of your own consciousness.

Therefore, some authors from different epistemological perspectives who have been concerned with establishing some approaches and models of teacher education are presented here, constituting part of the theoretical framework of the aforementioned doctoral thesis. The intention with the presentation of this work in this opportunity is to demonstrate the essence of each of these approaches and how it is necessary to raise from the pedagogy, and for these times, another way to train teachers.

Keywords: teacher training, teacher training approaches, university didactics.

Enfoques y modelos de formación docente más reconocidos

La formación docente ha obedecido sin lugar a dudas a las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales entre otras, que han permeado su esencia y en cierto modo su acción sobre los maestros. De igual manera, se ha suscitado cierta evolución en cuanto al papel del maestro, su rol y función dentro de la sociedad de la escuela y la posibilidad de la interrelación de las instituciones. No obstante y pese a esta evaluación al menos conceptual, la formación de los docentes en la universidad sigue estancada, quizás en un primer enfoque que solo busca la transmisión – en términos mecanicistas – de la información y no en generar procesos de formación realmente desde otra mirada de la didáctica.

A continuación se comentarán los autores que a consideración del autor, son algunos de los más pertinentes. Faltarán algunas otras miradas, pero para este caso es pertinente

analizar la conceptualización sobre los enfoques de la formación docentes que hacen Gilles Ferry (1991), María Cristina Asprelli (2014) y Philippe Perrenoud (2014) debido a su sistematización histórica y epistemológica, por estar en distintos contextos sociales y culturales y porque ofrecen puntos de encuentro entre sí.

Gilles Ferry y la pedagogía de la formación

Ferry (1991), menciona cuatro enfoques a saber sobre la formación de los enseñantes: el enfoque funcionalista, el enfoque científico, el enfoque tecnológico y el enfoque situacional. Cabe resaltar que el autor frente al escenario de la formación de enseñantes menciona que “es verdad que la práctica no produce por ella misma teoría alguna y que ninguna teoría en tanto tal sabría dictar a la práctica las decisiones que ha de tomar” (pg. 86). Por lo tanto, es válido preguntarse por la relación entre teoría y práctica que se desarrolla en la formación de enseñantes, cuestión que Ferry (1991) pretende exponer al proponer los cuatro enfoques ya mencionados y que se comentan a continuación.

El enfoque funcionalista

El enfoque funcionalista se emplea para construir una pedagogía deductiva en la formación de los enseñantes, a partir del análisis del papel de la escuela en la sociedad. Un proyecto de formación solo puede explicarse y justificarse desde lo que se espera de la escuela para la sociedad, y por consiguiente, de sus enseñantes. Es entonces en donde el papel de la escuela juega un papel trascendental al plantear este enfoque de formación. Se deben examinar de la escuela entre otras cosas, su funcionamiento, sus finalidades, los contenidos a enseñar, por lo que ya esto predetermina lo que el enseñante debe hacer, debe saber, debe ser, y por consiguiente en qué y cómo debe formarse. Esto conlleva a deducir que este enfoque enfatiza sobre el abordaje de los problemas técnicos de la escuela, ante la dificultad de definir a nivel general las finalidades políticas de la escuela.

Entonces es común encontrar que los teóricos de la pedagogía, aquellos tecnócratas de la educación, desde la década de los años setenta y bajo la idea de hacer funcionalistas los procesos educativos, desarrollan la racionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje diciéndole al maestro qué y cómo debe enseñar, asentando esto en una mirada únicamente empresarial de la escuela.

Así pues, se esperaba que el maestro formado bajo esta premisa tuviera un gran dominio de todas aquellas técnicas para saber enseñar y que la escuela, se convirtiera en un centro de reproducción del conocimiento, contemplando esto como fuerza económica de un país. “La gestión económica de un país parece así tributaria de su sistema de enseñanza y particularmente del tipo de formación concebida por sus enseñantes” (Ferry, 1991, pg. 89). Es entonces cuando la política educativa está desprovista de su carga ideológica y se convierte en una tecnocratización de la enseñanza.

Al plantear la enseñanza como un proceso técnico, se plantea que el proceso educativo debe llevarse a cabo por objetivos y no por procesos, lo que da lugar “al adiestramiento sistematizado de la enseñanza a fin de controlar una acción” (Ferry, 1991, pg. 91). Así pues, los Estados Unidos manifiesta la formación de docentes centrados en las competencias, metáfora de la industria, en contra de la formación humanista centrada en la persona. Por ende, ninguna racionalización permite el análisis reflexivo de la formación en cuanto a valores centrados en un verdadero proceso de formación de enseñante.

El enfoque científico

Al igual que el enfoque funcionalista, el enfoque científico para la formación de enseñantes “pretende legitimarse en sus criterios y procedimientos” (Ferry, 1991, pg. 92.). Como lo menciona Ferry, nadie puede cuestionar las contribuciones realizadas por diversos saberes de la educación contruidos por diversas ciencias, pues cuando un enseñante se forma de manera científica, puede enriquecer a su proceso de formación las aportaciones más recientes y válidas de las ciencias humanas lo que en parte le facilitará un dominio de su tarea como enseñante (Ferry, 1991).

Por consiguiente, este enfoque científico de la formación se centra en la formación bajo los contenidos – contenidos científicos de la formación, disciplinarios y contenidos científicos relacionados con la educación-. Ante esto, el maestro toma una actitud objetiva y experimental acerca de los procesos de enseñanza donde se adopta algo así como un método experimental para la enseñanza en donde las variables, la hipótesis y la administración de las pruebas condensan en buena parte la manera como debe guiarse el proceso de formación de los enseñantes. “La idea de una formación científica de los enseñantes está apoyada por el mito de una ciencia que tiene potencialmente respuestas para todas las preguntas que el enseñante pueda encontrar en su práctica” (Ferry, 1991, pg. 95).

Con lo anterior se puede decir que la práctica del enseñante está supeditada por lo científico, rechazando enfáticamente la experiencia del enseñante. Se espera entonces del proceso un producto, algo acabado y refinado, cuestión que como en el enfoque anterior, no permite denotar la transformación ni el proceso del sujeto. Entonces, “la intervención de las ciencias de la educación en la formación de los enseñantes (...) se justifica más en la óptica de una pedagogía del proceso y en la de una pedagogía del análisis” (Ferry, 1991, pg. 95). Así entonces se da paso a una praxeología pedagógica permitiendo la producción del saber del enseñante en torno a cuestiones que pueden tomar contribuciones de lo científico, pero que no se desarrollan bajo su lógica.

El enfoque tecnológico

Este enfoque se basa en la sofisticación de las técnicas para la enseñanza y en sus modalidades de utilización. Sabiendo que toda práctica pedagógica utiliza medios técnicos de información y comunicación, este enfoque puntualiza sobre el dominio que deben tener los enseñantes sobre estos aspectos: la organización de las tareas, la definición de roles, la escogencia de recursos patos para desarrollar el proceso de enseñanza. Se presentan así los manuales para la enseñanza y para la implementación de herramientas pedagógicas y medios didácticos para potenciar el aprendizaje de los alumnos y en la formación de enseñantes. No obstante “las nuevas tecnologías después

de su entrada en el campo de la pedagogía alteran su dramaturgia y suscitan apasionamientos y miedos según el poder y la riqueza de sus recursos” (Ferry, 1991, pg. 96).

Entonces las opciones de elegir por parte de los enseñantes se vuelven casi que obligatorias, perdiendo su carácter electivo. Es decir, ya el enseñante debe tener cierta alfabetización en estas tecnologías y aplicarlas en clase, no sólo porque la comunicación avanza, sino porque se ha convertido en una exigencia en las instituciones de educación. “Las tecnologías avanzadas (...) asocian un máximo de contratiempos con un máximo de libertad, intensificando el proceso pedagógico entre lo instrumental y lo dramático” (Ferry, 1991, pg. 97).

Ferry (1991) señala que este enfoque pretende desarrollar la formación de enseñantes desde la implementación de medios audiovisuales, desde una concepción instrumental de la enseñanza, pero que supuestamente pretende modernizar las condiciones para el aprendizaje y aumentar el rendimiento dando lugar a una concepción operativa de la enseñanza. Si bien el autor no habla que esto sea del todo negativo, si menciona la necesidad de darle sentido a esta implementación en la escuela y que “el comportamiento del maestro no solo se aprecie desde una norma preestablecida” (Ferry, 1991, pg. 99).

El enfoque situacional

Ferry (1991) menciona que los tres enfoques explicados anteriormente abordan el proceso de formación desde el exterior, ya que no permean en sí, aspectos que involucren directamente al enseñante con la realidad misma de la enseñanza. Esto significa que otros enfoques por fuera del situacional – según Ferry -, no ven al sujeto como sujeto de formación, es decir, que la formación que han recibido se preocupa más por la capacitación en técnicas, recursos, medios, que por una vivencia misma de la enseñanza.

Entonces cuando se contempla al sujeto como sujeto de la formación, se habla del enfoque situacional de la enseñanza, que se basa en una relación directa del sujeto de formación con las situaciones educativas en las cuales él mismo está o estará implicado (Ferry, 1991). Lo anterior implica que se establezcan relaciones institucionales y espaciotemporales como parte de la interacción que el enseñante tendrá, vislumbrando las tensiones, implicaciones y repercusiones propias de la enseñanza.

Formar situacionalmente a los enseñantes es tener en cuenta las dimensiones de lo vivido en la experiencia de la enseñanza, los componentes político, económico, psicológico, sus procesos manifiestos e inconscientes (Ferry, 1991). “La clave de una pedagogía centrada en el proceso de formación a través de experiencias de situaciones reales en las cuales uno asume temporalmente un rol, a través de experimentar situaciones de formación donde se efectúa un trayecto, o incluso en el juego de situaciones simuladas, en concreto, vivir una experiencia que obliga a reaccionar, a ajustar las conductas, a sobreponer los miedos y a tomar decisiones”. (Ferry, 1991, pg. 108).

Lo anterior señala que desde el enfoque situacional de la formación de los enseñantes se deben propiciar aquellas experiencias en donde la capacidad de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, estén directamente relacionadas con las exigencias de su profesión y con las realidades de la educación. “Este tipo de formación se centra hacia la aprehensión y comprensión del drama educativo en el que el enseñante desempeña un rol prescrito, dentro de un marco dado, con su personalidad singular” (Ferry, 1991, pg. 103).

Con esto, Ferry (1991) menciona algunas solicitudes que se le hacen al sujeto que se está formando para ser enseñante, entre ellas: adquirir conocimiento del funcionamiento de la escuela; saber manejar las relaciones con colegas, alumnos, padres de familia, autoridades de la educación; comprender lo que se hace a través de él mismo, en cuanto a las representaciones sociales de las cuales es portador y dinamizador frente a la institución, a los estudiantes y a su gremio en general.

Así entonces este enfoque situacional adquiere un sentido dinámico porque se basa en la experiencia que tiene el enseñante en su proceso de formación y no tanto en los conocimientos técnicos adquiridos en el manejo de técnicas y recursos para la enseñanza, así como lo ubica en una pedagogía centrada en el análisis de la práctica de enseñanza cuyo objetivo central es detallar las vivencias y experiencias que éste adquiera en el proceso educativo.

María Cristina Asprelli y la didáctica en la formación docente

La postura de Asprelli (2014) es interesante en cuanto aborda la cuestión de los enfoques de formación docente desde varias implicaciones: “cada uno de los modelos y/o enfoques implican concepciones filosóficas, epistemológicas, pedagógicas y sociológicas diferentes, sobre los distintos componentes de la formación docente, su importancia y valoraciones” (p. 114). Así pues propone cinco orientaciones de formación docente cada una de ellas con sus respectivos modelos que han permitido su desarrollo.

Orientación academicista

Es fundamental en esta orientación que el docente se prepare y adquiera en los conocimientos académicos y científicos que pretende enseñar. Con lo anterior, lo que se busca es que el docente desarrolle una fuerte formación disciplinar convirtiéndolo en un especialista en su saber. Davini (1995) comenta al respecto que esta orientación está marcada profundamente por la racionalidad positiva la cual se funda en la experticia disciplinar y desvaloriza el conocimiento pedagógico.

Dentro de esta orientación, básicamente se desarrollan dos modelos: el enciclopédico y el comprensivo. El primero, afirma que lo importante es formarse en las teorías de la disciplina y en los procesos de investigación de dichas teorías; el segundo, hace hincapié en los contenidos de los conocimientos a enseñar y en los contenidos didácticos, pero solamente asumiendo la postura didáctica como una mera técnica.

Orientación tecnológico-eficientista

Parte esta orientación de “la formación docente se basa en el desarrollo de las habilidades” (Asprelli, 2014, p. 116). Aquí el profesor es un técnico de la enseñanza en donde por medio de algunas estrategias científicas aplica y enseña el conocimiento. Asprelli, citando a Shein menciona tres componentes fundamentales del conocimiento profesional en esta orientación: Un componente de ciencia básica o disciplina, un componente de procedimientos – lo que puede ser contemplado como didáctica -, y un componente de competencias y actitudes del docente en su intervención pedagógica. Es importante resaltar que esta orientación separa la teoría de la práctica.

Esta orientación tecnológico-cientificista adopta dos modelos: el modelo de entrenamiento, que se basa en la mecanización de procedimientos y técnicas que el profesor debe aplicar; el otro modelo, es el modelo de adopción de decisiones, que ya no es la aplicación estricta de técnicas como el anterior, sino el profesor debe elegir de esas técnicas la más conveniente según su situación en la práctica de enseñanza.

Orientación personalista o humanista

En esta orientación “la persona es en centro y el eje (...) en donde el docente debe apuntar al autodescubrimiento y la toma de consciencia de sí mismo” (Asprelli, 2014, p. 117). El propósito fundamental es la formación personal en cuanto a actitudes, valores, la empatía, lo cual – según esta orientación – garantiza la efectividad docente.

De acuerdo con esto, en la enseñanza el docente desarrolla sus maneras de enseñar de acuerdo a sus posibilidades y sobre todo, a su forma de ser. Curiosamente esta orientación no posee modelos de desarrollo según Asprelli (2014), ya que se centra en el desarrollo de las relaciones interpersonales entre el profesor y los estudiantes para permitir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Orientación práctica

La premisa para esta orientación es: “la enseñanza es una actividad compleja, que se aprende a enseñar enseñando” (Asprelli, 2014, p. 118). Aquí se considera que la práctica es el eje fundamental de la formación docente, mediante la observación y la experiencia. Básicamente, un docente experimentado guía a los futuros docentes hacia la concepción de la mejor práctica de enseñanza, basado en sus propias experiencias y en el desarrollo epistemológico de la misma práctica. Asprelli señala dos modelos que permiten el despliegue de esta orientación: el modelo tradicional o práctico-artesanal y el modelo reflexivo o reflexión sobre la práctica.

En el modelo tradicional o práctico-artesanal la enseñanza es concebida como un arte y la práctica es fundamental en la formación, existiendo claramente una fuerte separación entre lo que enuncia la teoría y lo que se comprueba en la práctica. Aquí la acción del profesor es adecuarse a las exigencias del contexto, reproduciendo aquellas prácticas que funcionan para el orden, la disciplina y la comprensión de situaciones, saberes y conocimientos.

En segundo modelo de esta orientación es el modelo reflexivo o de reflexión sobre la práctica. Aquí se destaca la reflexión sobre la práctica como eje fundamental, lo cual se traduce en comprender y analizar las distintas situaciones y tensiones que suscitan los procesos de enseñanza. Asprelli citando a Shon, menciona que existen dos momentos claves: la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, lo que se puede denominar como la reflexión crítica. Es clave entonces tomar una problemática en una situación o contexto, en donde el profesor lo que realiza es “una meta reflexión del conocimiento en la acción y la reflexión en la acción” (Asprelli, 2014, p. 120).

Orientación socio-crítica

Esta orientación “apunta a formar un docente que promueva el pensamiento crítico de sus alumnos, para que participen de forma activa en la transformación social” (Asprelli,

2014, p. 120). Aquí el profesor es autónomo, crítico sobre su propia práctica y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aquí están presenten dos modelos. El primero es el modelo crítico y de reconstrucción social, en donde es necesario que el docente desarrolle: un acervo cultural con orientación política y social; alta capacidad de reflexión crítica sobre su propia práctica; una actitud transformadora en el aula, en la institución, en la comunidad y/o en el contexto social.

Por otra parte está el modelo de investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión. Este modelo básicamente se desarrolla con una sólida formación académica previa al ejercicio de la profesión y un proceso de formación en investigación de la propia práctica: “el docente es el investigador en el aula” (Asprelli, 2014, p. 212). La investigación acción es una reflexión permanente en la acción y sobre la acción de la práctica, siendo su propósito transformarla.

Philippe Perrenoud y la práctica reflexiva

El francés propone que “es preciso orientar de forma explícita la formación de enseñantes hacia una práctica reflexiva, valorar los conocimientos de experiencia y de acción de los profesionales, desarrollar una intensa articulación teoría-práctica y una verdadera profesionalización” (p. 88). Propone así cuatro enfoques o ilusiones - como él lo menciona-, en las cuales se ha basado la formación de enseñantes.

La ilusión científicista

Perrenoud (2014) comenta que el problema fundamental, es pretender que las ciencias de la educación y las ciencias humanas avancen en sus procesos investigativos de la misma manera y aplicando la misma lógica que tienen las ciencias exactas o aquellas denominadas ciencias de la naturaleza. Expone entonces la idea de la coexistencia entre estas dos lógicas diferentes, lo que hace que la formación de enseñantes en algunas

instituciones obedezca a una serie de fórmulas donde supuestamente se organiza y se dictamina esta formación. Fórmulas que no resuelven ni reflexionan las situaciones pedagógicas a las que se ven enfrentado el futuro enseñante. Cuatro son las formulas que propone Perrenoud (2014) y que, al parecer, obedecen a la lógica científica de pretender prescribir la formación de los enseñantes:

Primero, Perrenoud (2014) menciona que la formación de los enseñantes puede depender de un centro especializado para este fin dentro de la institución, lo que “impedirá disponer de un menor espacio con respecto a las formaciones ofrecidas por otros centros” (p. 91). Es decir, sigue existiendo en la formación de los enseñantes cierto tipo de relego académico por tratarse de temas que no se han descrito con exactitud.

Segundo, la formación de los enseñantes en la universidad puede basarse en cursos y/o diplomados, lo que demuestra la poca importancia hacia la formación pedagógica de los enseñantes, pues un curso “es un complemento bastardo de la estructura académica” (p. 91). Estos cursos en algunas universidades solo pretenden satisfacer un requisito o exigencia institucional, más no en esencia, es una preocupación ni oportunidad por entablar verdaderos propósitos formativos para los enseñantes.

Tercero, se puede llevar a cabo la formación de los enseñantes únicamente en una primera instancia de formación, es decir, en los primeros ciclos de formación. Esto deja entrever que sólo se dispondrá de una formación básica y no de una formación especializada para saber enseñar. Supone de igual forma, en palabras de **Camilloni (2007)** que se asiste a una formación básica, una didáctica común, que se encarga de dar la vista al mar, pero no ir hacia su profundidad. Es este proceso quedan vacíos conceptuales que pueden repercutir en los procesos pedagógicos de los enseñantes.

Cuarto, la formación de los enseñantes es responsabilidad de algunos institutos universitarios independientes de la universidad, basado en el modelo de la escuela politécnica, lo cual definiría que la reflexión pedagógica estaría por fuera del ámbito universitario, cuestión que permite concluir que no es preocupación de la universidad

formar a los enseñantes cuando ella misma no emite estos lineamientos de formación y que la deja en manos de otro estamento.

Esta coexistencia entre las ciencias humanas y de la educación y las ciencias naturales marca un hito en la formación de los enseñantes. Como lo expone Perrenoud (2014) en su primera ilusión, la formación pedagógica en ocasiones pretende ser una extensión de la formación científica, ignorando que las relaciones y tensiones que se presentan en la enseñanza no pueden ser, en todos los casos, prescriptivas. Perrenoud ante esto señala: “El riesgo de este método radica en que se introduce el debate de fondo sobre el estado teórico y pragmático de las ciencias de la educación” (p. 91). Traducido esto, se puede entonces pensar que esta ilusión cientificista pretende una formación de enseñantes bajo las lógicas positivistas, científicas y prescriptivas del proceso pedagógico, como única manera de comprender los procesos humanos en la educación y que sólo este camino es válido para la comprensión del fenómeno educativo.

La ilusión disciplinar

La universidad desde hace siglos se ha dividido por disciplinas y ciencias constituyendo facultades académicas que varían de región en región y de país en país y en donde la educación está inmersa, pues en algunas partes del hemisferio la llaman ciencias de la educación, en otras, simplemente educación. Perrenoud (2014) ante esto plantea que, las facultades de educación o de ciencias de la educación tienen el mismo inconveniente: frente a una lógica institucional, han dividido sus objetos de estudio y su denominación al interior de sí mismas desarrollando sus investigaciones bajo una lógica meramente disciplinar, olvidando el contexto educativo.

Lo anterior se explica con base en que algunas instituciones universitarias se concibe la educación como “una ciencia unificada y en cierta medida autosuficiente” (p. 93), por lo que se da privilegio a los estudios teóricos – si es que se desarrollan en verdad – y, por tanto, los usos prácticos de estas investigaciones son subconjuntos de conocimientos

fundamentales. Así pues, formar enseñantes en una práctica real se convierte en una tarea secundaria, lo que privilegia una lógica alejada de la realidad del enseñante.

Perrenoud (2014) plantea esto como una cuestión epistemológica. Detallándolo así, la formación de enseñantes no es esencial en las ciencias de la educación, pues ésta solo se da desde un campo teórico, sin ninguna oportunidad práctica y, por consiguiente, es nula la reflexión sobre los procesos pedagógicos. Solo interesa la formación disciplinar. Ausente entonces quedan los sistemas de acción de formación de enseñantes en donde se puede establecer un lenguaje común, plantear problemáticas compartidas entre los profesionales de las ciencias de la educación sin importar su formación de base y la interacción de conocimientos interdisciplinarios para una mejor puesta pedagógica.

Así pues, la formación llevada a cabo en varias instituciones se remite única y exclusivamente al estudio y las investigaciones de saberes disciplinares y no pedagógicos, lo que deja entrever que la tarea de formar enseñantes solo se basa en un cúmulo de conocimientos propios del saber, más no del saber enseñar.

La ilusión objetivista

Adherido al conductismo, Perrenoud (2014) intenta explicar que esta visión objetivista de la formación de enseñantes está basada en la negación de la realidad subjetiva de quien se forma. Esto es, que no se tienen en cuenta las teorías subjetivas para la comprensión de los procesos educativos y pedagógicos, pues negar las representaciones de los sujetos es primordial para encaminar una educación de tipo totalitarista.

Las ciencias humanas se basan profundamente en el saber común (Perrenoud, 2019). Se construyen a partir de éste. Pero el saber común es omitido, ignorado, por las teorías objetivistas que, desde varias ramas del saber, se han inmiscuido en el desarrollo de los procesos pedagógicos. Esta ilusión hace que los actores partícipes en el proceso de la educación mantengan una relación pragmática con el conocimiento, privilegiando una perspectiva global, aceptando los errores e imprecisiones y teniendo como premisa que

las situaciones concernientes a la pedagogía no van a cambiar, por más esfuerzos que se hagan. Es entonces cuando los enseñantes se convierten en repetidores de esquemas y en sujetos monótonos, impartidores de conocimientos.

Complemento a esto, algunos mencionan que los educadores tienen teorías -psicología, filosofía, antropología, lingüística- que no merecen tratamiento de estudio porque no definen ni contribuyen a la acción del enseñante. Entonces sus representaciones se estudian de manera esotérica, de manera que la visión del mundo que ellos tienen se aborda solo desde el ámbito científico. En respuesta a esto, Perrenoud (2014) comenta que los enseñantes eficaces en su acción pedagógica son potentes formadores cuando colocan situaciones que, desde la experiencia personal, ayudan a comprender el contexto pedagógico de la formación.

Entonces “formar a los enseñantes en un ambiente interactivo, llevará al mismo tiempo un trabajo investigador” (Perrenoud, 2014, p. 98). Y es esa interacción la que permite justamente dejar de ver los procesos pedagógicos como instancias objetivas, y aprovechar las experiencias de los enseñantes para promover el cambio educativo con base a la investigación, justamente, de sus propias experiencias de vida en el campo pedagógico.

La ilusión metodológica

Perrenoud (2014) cuando se refiere a esta ilusión metodológica, hace hincapié en que la formación en investigación es importante para los enseñantes, pero no aquella que se basa en una lógica cuantitativa de los procesos pedagógicos: “la práctica del enseñante no es ni será jamás una práctica de investigación (...) ya que se desarrolla cuando el valor del saber se mide según su eficacia pragmática” (p. 99). Ante esto propone tomar como fuente los paradigmas interpretativos de la investigación en miras a fomentar procesos de formación basados en la práctica reflexiva.

Se propone entonces desde la mirada del autor, una formación en investigación y educación que provenga de las miradas que se hagan de la realidad más que de los métodos y las técnicas utilizadas. Es decir, que investigar significa hacerse preguntas respecto a la realidad, “(...) de aprender a partir de la experiencia, de innovar, de observar y adaptar de forma progresiva su acción a las reacciones previsibles de los demás” (Perrenoud, 2014, p. 99).

Esta ilusión metodológica hace alusión a la formación de los enseñantes que se forman en los procesos investigativos que miden con exactitud los procesos pedagógicos, aquellos enseñantes que investigan para cuantificar. Entonces no se puede hablar de formación en investigación para los enseñantes cuando no se reflexionan los procesos de su práctica: “Es necesario reflexionar y observar con todos los medios al alcance, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica del descubrimiento, por oposición a una lógica de verificación” (Perrenoud, 2014, p. 100).

Es entonces cuando el autor propone que, en lugar de seguir una metodología cuantitativa en educación, al enseñante se le forme como un intelectual pedagógico y como un investigador sobre la acción y en la acción, lo que permite adoptar una postura práctica real y reflexiva (Perrenoud, 2014). Es entonces cuando Perrenoud (2014) propone que:

En el núcleo del oficio del enseñante, desde la perspectiva de la profesionalización, hallamos una capacidad de capitalizar la experiencia, la reflexión sobre su práctica para reestructurarla. De ahí proviene la importancia de la construcción voluntaria, en formación inicial, de un habitus profesional capaz de una autotransformación continua. (p. 101).

A manera de una posible proyección conclusiva

La intención de este artículo por una parte, es ofrecer al lector algunos apartados de lo que se constituye como el marco teórico de la tesis doctoral *La formación docente en la*

Universidad Colombiana desde el enfoque radical e inclusivo, cuestión que si bien es cierto aún falta profundizar en otros autores además de los ya mencionados: Ferry (1991), Asprelli (2014), Perrenoud (2014), Davini (1995), Vaillant y Marcelo (2015), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008).

Por otra parte, se concluye – a manera de proyección por ser aún una propuesta de tesis doctoral- que hasta el momento los enfoques y modelos de formación docente revisados, carecen de profundidad en su concepto de formación, ya que sólo se rigen por cuestiones externas – como el enfoque artesanal o tradicional, de la práctica reflexiva- como demandar demasiadas técnicas didácticas, obedeciendo a la razón instrumental de la didáctica y sin preguntar por cuestiones que influyen al sujeto que enseña, al maestro. Por lo anterior se deja expreso que una de las propuestas a estudiar para contribuir a estos vacíos epistemológicos y prácticos de la formación docente es *el enfoque radical e inclusivo de la formación* que trata de dimensiones tales como el ego, la conciencia, la madurez profesional, la renovación pedagógica, el autoconocimiento y la reflexión indagadora (Herrán, 2013), asuntos que no son tratados en los enfoques de formación docente hasta ahora estudiados. Por lo anterior, se proyecta que una siguiente publicación trataría de la aplicación del enfoque mencionado en la universidad colombiana.

Bibliografía

- Asprelli, C. (2014). *La didáctica en la formación docente*. 5ta reimpresión. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. ISBN: 9789508086174
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Guada Impresores. Universitat de Valencia. ISBN: 9788437066691
- Davini (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós. ISBN: 9501261085
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Primera edición. Universidad Nacional Autónoma de México. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador: ISBN 8475096646

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Primera edición. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. ISBN 9879191145
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Duodécima edición. Madrid: Ediciones Morata. ISBN: 9788471123732
- Herrán, A. y Paredes, J. (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid: Ediciones Pirámide. ISBN: 9788436826739
- Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Décimo primera reimpresión. Barcelona: Editorial Graó. ISBN 9788478273232
- Robinson, K. (2016). *Escuelas creativas*. Segunda reimpresión. Traducción de Rosa Pérez Pérez. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.S. ISBN:9789588870748

8.

INTERPRETACIÓN SIMBOLICA DE LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO EN EL EJERCICIO DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

SYMBOLIC INTERPRETATION OF DISORDERS OF DEVELOPMENT IN THE
EXERCISE OF SCHOOL GUIDANCE

M^aÁngeles Alegre del Rey¹⁸

marianalegre4@hotmail.com

Madrid-España

PALABRAS CLAVE_ Interpretación simbólica, trastornos del desarrollo, cultura escolar, conciencia pedagógica, perspectiva contemplativa.

KEYWORDS_ Symbolic interpretation, developmental disorders, school culture, pedagogical awareness, contemplative perspective

RESUMEN_

La interpretación simbólica de los trastornos del desarrollo que se detectan en la escuela desvela estrategias de orientación escolar encaminadas a la evolución de la cultura escolar y social.

Es este un aspecto fundamental de cara a comprender en toda su complejidad, los trastornos del desarrollo (trastornos de espectro autista y trastorno de déficit de atención con hiperactividad) que en la etapa de Educación Infantil y Primaria principalmente se

18 0000-0002-7961-7948. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Perteneciente al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria- Especialidad Psicología-Pedagogía. Profesora Honoraria en el Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. UAM.

detectan en el ámbito psicopedagógico. La multidimensionalidad de factores a los que obedecen estos trastornos requiere no eludir la aplicación de esta perspectiva, que a su vez nos revelará el sentido que ha de adoptar la orientación escolar frente a los mismos. Pasaremos de una concepción meramente disfuncional de estas alteraciones del desarrollo a una concepción sintomática, indicativa de aquellos aspectos de la realidad sobre los que hemos de tomar conciencia.

SUMMARY

The symbolic interpretation of developmental disorders detected in school reveals school guidance strategies aimed at the evolution of school and social culture. This is a fundamental aspect in order to understand in all its complexity, developmental disorders (autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder) that in the stage of Infant and Primary Education are mainly detected in the psychopedagogical field. The multidimensionality of factors to which these disorders obey requires not avoiding the application of this perspective, which in turn will reveal to us the meaning that the school orientation must adopt towards them. We will go from a merely dysfunctional conception of these alterations of development to a symptomatic conception, indicative of those aspects of reality on which we have to become aware.

Aproximación al contexto

La aproximación al contexto escolar desde un enfoque interpretativo simbólico aplicado a la orientación implica advertir en que condiciones ocurre la actividad escolar y captar convergencias entre el mundo escolar y social. Supone un rastreo por lo simbólico cultural. Así centrándonos en la problemática de la alta incidencia de trastornos de espectro autista y trastornos de déficit de atención con hiperactividad que se detectan en el ámbito de la orientación escolar hemos de partir primero de captar gran parte de la concepción cultural que determina un diagnóstico psicopedagógico. Los trastornos del desarrollo de etiología multifactorial que hoy día se diagnostican o detectan en la escuela (trastornos

de espectro autista y los trastornos de déficit de atención con hiperactividad) no dejan de conformarse como un fenómeno atravesado por la cultura.

Uribe (2000) en su escrito “La controversia por la cultura en el DSM IV”(manual diagnóstico de los trastornos mentales de la asociación americana de psiquiatría, en su actual edición DSM-5) hace alusión a la controversia que puede suponer una mirada estrictamente clasificatoria de los indicadores diagnósticos junto a un afán comprensivo de la complejidad de los trastornos que pase por alto los aspectos culturales en los que se inscribe cada uno de ellos. La dificultad de generar algo por encima de lo cultural queda puesto en entredicho, los aspectos puramente biomédicos se confrontan con los enfoques psicodinámicos haciendo patente una y otra vez que el saber desubjetivado ya sea en el ámbito educativo como en el clínico lo único que logra es desplazar los síntomas.

La etiología multifactorial de estos trastornos que se manifiestan fundamentalmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización, la dificultad de encontrar una única causa y la evidencia de un abordaje en el que resulta imprescindible recurrir al ámbito socio-emocional del desarrollo nos ponen de relevancia la importancia de atender a la escucha de aspectos emocionales y comunicativos donde los aspectos más sutiles del lenguaje en sociedad y la conciencia juegan un papel determinante. Así pues resulta fundamental detenerse en teorías y concepciones que tratando de dar cuenta de la causa de estos trastornos priorizan adentrarse en una comprensión profunda de las manifestaciones y características de los mismos. Este tipo de concepciones científicas nos instan a aproximarnos a una comprensión del fenómeno que se entiende abierto a la simultaneidad de dimensiones que configuran el ser humano en toda su complejidad y belleza.

Así pues Kennepolh (1999) desde el campo de la neurobiología afirmó como toda teoría sobre la comprensión de la mente, y también sobre la conducta, debe contemplar las dinámicas interacciones entre los sistemas neurobiológicos y socioculturales, destacando la gran plasticidad y flexibilidad del cerebro. Hobson (1989) profundizó en

este aspecto y, desarrollando las líneas del pensamiento de Kanner, abanderó la Teoría Afectiva en relación a los trastornos de espectro autista. Hobson (1989) explicó cómo la mayor parte de las alteraciones que definimos como cognitivas y lingüísticas, características de estos alumnos, pueden ser vistas como el reflejo de déficits que tienen una relación especialmente íntima con el desarrollo afectivo y social, y/o como el reflejo de alteraciones en la capacidad social-dependiente de simbolizar. Trevarthen (1982) aportó que dicha alteración parece ser consecuencia de un fallo primario en la conciencia de los cambios de relación hacia otras personas y sus sentimientos y en cómo cooperar con ellos a través de la comunicación. Sin embargo, tal y como aduce Trevarthen (1982), no podemos esperar localizar un mecanismo simple en el cerebro para este trastorno funcional, porque el conjunto del cerebro humano ha sido transformado en la evolución, por la educación, para poder desarrollar la capacidad de aprender culturalmente.

En relación al trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la etiología del trastorno se han contemplado condicionantes genéticos, ambientales, de maduración cerebral y problemas en el sistema dopaminérgico. Resulta muy relevante y especialmente vinculado al enfoque de este estudio el aspecto que señala Ubieto (2014) en su libro *TDA-H hablar con el cuerpo*, cuando apunta la confusión que advierte entre las causas y las subcausas por ejemplo llevado al campo de los hallazgos en la neuroimagen y ante la dificultad de encontrar un locus genético determinado. “Ocurre con el poder seductor de las neuroimágenes que, ofreciendo explicaciones neurobiológicas de las actividades humanas, dan a entender más de lo que hay, como si éstas fueran razón y causa final” (Pérez-Álvarez, 2011, en Ubieto). “De hecho, estas tesis parecen confundir la subsecuencia con la consecuencia, esto es, admitir que, por el hecho de que un acontecimiento se produzca detrás de otro, este último es su causa”. De igual modo, este problema que apunta se podría llevar al campo de las anomalías advertidas en el campo del sistema dopaminérgico¹⁹. Lo que Armstrong (2012) denomina como “hambre

19 “La dopamina es un neurotransmisor (una sustancia química que facilita la comunicación de los impulsos nerviosos a través del cerebro) asociado, entre otras cosas, a la actividad motora, la motivación y la búsqueda de recompensa. Las personas con TDAH parecen tener niveles de dopamina más bajos en sus cerebros, lo que provoca una especie de hambre crónica de estimulación.” (Armstrong, 2012, p.44).

crónica de estimulación” efecto de la disfunción en el sistema dopaminérgico nos conduce a reflexionar, a reparar en las corrientes de sobrestimulación y aceleración de una sociedad que con demasiada frecuencia desdeña la grandes posibilidades de progreso social humano que se derivan de la actividad contemplativa.

Nos interesa por tanto ampliar el sentido y alcance que en los propios contextos escolares pudiéramos hacer de un proceso tan relevante como es la evaluación psicopedagógica del alumnado. A esta manera de entenderla más amplia nos acerca de un modo incipiente el Manual sobre Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica donde se amplía la concepción inicial de la Evaluación Psicopedagógica a través de nuevas aportaciones dadas por distintos autores. Nos acercan progresivamente a una mayor perspectiva de las mismas.” Bassedas (1991): “Entendemos por evaluación psicopedagógica un proceso en el que se analiza la situación del alumnado con dificultades en el marco de la escuela, del aula y de la familia, a fin de proporcionar a los maestros y los padres orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado”.

Se trata de no perpetuar parámetros contextuales que aboquen a la cronificación de dificultades de aprendizaje, a la cristalización de trastornos del desarrollo. Para ello nos vamos adentrando en la importancia de analizar el contexto, recorrerlo, y de observar las dificultades que presenta el alumnado a la luz de la adquisición de conciencia de las características del contexto social en el que se generan. Nos aproximamos de esta manera al contexto, al relato, pues lo que significa se torna historia. Nos adentramos a percibir, a captar la fenomenología del contexto, es entonces cuando aparece lo real visible e invisible, tangible e intangible. Es entonces cuando nos preparamos para captar lo simbólico. Aparece así ante nuestra mirada un relato, relato que pudiéramos denominar contextual. Relato que a modo de muestra de una parte de la actividad educativa en la que se mueve el orientador/a escolar, refleja parte de las convergencias intersubjetivas que se dan en el mismo. Se observan situaciones en las que lo relacional y humano gravita formando la encrucijada que acontece día a día en la diversidad del suceder vivencial poniendo en juego la posición y el estado de los miembros que conforman la

comunidad educativa en nuestras escuelas. El relato, los relatos que se presentan acerca del contexto educativo donde se mueve nuestro campo de investigación y trabajo tratan de reflejar la reflexión intersubjetiva, intrasubjetiva y trascendental que conlleva la propia mirada puesta al servicio de la orientación escolar.

En el marco de un enfoque interpretativo simbólico nos disponemos a analizar ese contexto, incluyendo fundamentalmente la lectura de lo que acontece entendiéndolo conferido como texto. El contexto entonces se percibe como texto a descifrar. Nos conducimos de forma adecuada cuando comprendemos como señala Requena, (2014) que en “el centro de todo relato, de todo gran relato, está lo incomprensible, lo real.”

Enfoque interpretativo

Contamos entonces con la experiencia contextual, concebida como símbolo en tanto que entraña en su conflictividad intersubjetiva e intrasubjetiva problemas que nos invitan a esclarecer el escenario en el que nos movemos. El factor humano y subjetivo que anida en los mismos nos impele a esclarecer el trasfondo, las dinámicas y estructura que lo determina para el sujeto. La perspectiva interpretativa aplicada al ejercicio de la orientación escolar conlleva una lectura, una búsqueda de significantes, una interpretación del contexto y sus síntomas a sabiendas que entraña misterio.

En este sentido nos interesa citar a Eisner (2004) pues consciente de la multidimensionalidad del ser humano, de la complejidad del desarrollo del mundo relacional nos insta a explorar estos ámbitos de estudio desde una investigación basada en las artes, por ejemplo desde una narrativa receptiva a lo sutil. Precisamente una perspectiva interpretativa acoge estos dos componentes esenciales: una mirada que en su concepción del misterio no escapa a lo sutil y por tanto al componente artístico, experiencial e incuantificable que ha de concebir toda exploración en el ámbito educativo.

Es precisamente en relación a los aspectos sutiles de la realidad que Gadamer (2011) nos recuerda y enfatiza como todo escenario social contiene una razón poética,

simbólica, podríamos decir metafísica. Gadamer en *El estado oculto de la salud* afirma: “Toda capacidad es esencia. Ese es el motivo por el cual la estructura de la reflexividad no siempre está vinculada con el concepto de objetivación.”

La interpretación concibe lo objetivo (al menos lo palpable) a la vez que lo significativo en relación a un absoluto inabarcable que nos dispone a la apertura. La interpretación a la que estamos aludiendo, un enfoque interpretativo que se mueve en apertura a la conciencia bien pudiéramos decir que entraña percatarse de lo divino en lo cotidiano. Integra la mirada y la observación más allá de lo dado, capta lo sutil, trasciende lo sensible, lo meramente cuantitativo, porque integra la percepción al incluir conciencia y redirigirla más allá de uno mismo.

Ante el enfoque interpretativo simbólico que la orientación educativa puede ofrecer a estos trastornos del desarrollo podemos captar como de la observación de los mismos niños/alumnos que los detentan emergen significantes especialmente relevantes para la evolución de la cultura. Si entendemos que el síntoma es símbolo y por tanto contiene una parte y señal de algo que se desconoce, comprendemos que aquellos síntomas que se enumeran y que caracterizan a estos trastornos del desarrollo convergen con aspectos, capacidades, a desarrollar en el mundo relacional adulto; a desarrollar en la dinámica del contexto sociocultural que rodea a los niños. El símbolo entraña un mensaje, conlleva una clave oculta solo posible de descifrar cuando la mirada se dispone a descubrir lo admirable y la gran oportunidad que brinda cuanto acontece. Si tenemos en cuenta que en concreto la sintomatología que manifiestan los trastornos de espectro autista se caracterizan fundamentalmente por las dificultades significativas para aunar en el lenguaje verbal aspectos racionales, emocionales y simbólicos donde en ocasiones se encuentra afectada la capacidad de comprensión intersubjetiva del otro, no nos será difícil comprender como este mismo aspecto que se manifiesta como síntoma, alteración de la comunicación en los alumnos que lo detentan no se ha desarrollado en todo su potencial en las dinámicas relacionales del mundo adulto, del contexto social. Así mismo y atendiendo a la convergencia de lo que en el alumno emerge como síntoma y en la sociedad se descubre como dinámica relacional, ante los denominados trastornos de

déficit de atención con hiperactividad se detectan necesidades específicas de orientación en el comportamiento, debido a dificultades en el control inhibitorio de impulsos emocionales que conllevan dificultades de autorregulación y conciencia sobre el propio comportamiento

La etiología multifactorial, la dificultad de encontrar una única causa y la evidencia de un abordaje en el que resulta imprescindible recurrir al ámbito socio-emocional del desarrollo nos ponen de relevancia la importancia de atender a una dimensión contemplativa tanto del trastorno en sí como del contexto social y educativo donde emerge.

La mirada contemplativa de los aspectos emocionales del lenguaje nos lleva a comprender su vinculación, su configuración en relación al contexto relacional. Nos conduce a advertir que su fondo, más allá de las evidencias neuronales de efecto, nos insta a captar los aspectos más sutiles del lenguaje en sociedad donde la conciencia y la corporalidad en su manifestación comunicativa juega un papel determinante. Hannah Arendt (2014) señala recogiendo la afirmación de Merleau Ponty lo siguiente:

“El alma [...]si tiene un fondo; de hecho, <<se desborda>> en el cuerpo.;<< se le superpone, está escondida en él-Y al mismo tiempo lo necesita, concluye en él, está anclada en él.>>”.

Así el síntoma como lenguaje del alma ya se trate del alma institucional o personal conlleva un referente a descifrar. La lectura en profundidad del contexto, así como de los síntomas que cristalizan en las dificultades de aprendizaje que generan los trastornos del desarrollo requiere el ejercicio de “la suspensión de la referencia” Ricoeur, (2009). Requiere un ir más allá de los datos cuantificables que nos aportan las neurociencias, requiere salirnos de una interpretación literal de las mismas y abrirnos al componente simbólico trascendente que nos aporta la mirada contemplativa.

Implicaciones educativas

Dado lo anterior se advierte que el desarrollo de la conciencia, y la perspectiva interpretativa que requiere el ejercicio de *la suspensión de la referencia* Ricoeur,²⁰ ya no sólo es fundamental en la comprensión del origen del fenómeno de estos trastornos sino en el abordaje y tratamiento de los mismos. Abordaje que pasa por apuntar al contexto cultural del mundo adulto donde se gestan y no únicamente sobre el alumnado que manifiesta los síntomas.

El contexto cultural, el mundo adulto que rodea a los niños, asienta sus costumbres, hábitos, rutinas y acuerdos en el riesgo de ir perdiendo conciencia si no se da una revisión constante, contemplativa, existencial, vigilante, de aquello que acontece. Cuando no tiene lugar este planteamiento aparece pues una permanente contradicción, existe pues un permanente germen de falta, de malestar que toma su forma, se cristaliza en síntomas no solo de los individuos sino de las instituciones. Parece que se evidencia tarde o temprano aquello que se excluye. “El excluido es el producto de la operación consensual. Pero también es el testigo privilegiado que alerta a la sociedad moderna y consensual sobre el reverso de su éxito...: el debilitamiento del vínculo social en general” Ranciere.²¹

Los indicadores diagnósticos por tanto, la sintomatología que enumeramos en los trastornos del desarrollo del alumnado se conforman bajo la perspectiva interpretativa simbólica en testigo de lo que se ha de recuperar en el contexto escolar y social.

Se trata no ya de ver con los ojos físicos, sino de mirar. Es ahí cuando entra en juego el cuerpo, la psique, el alma. Conformamos así una imagen, conscientes de que toda imagen como apunta Wajcman²² en *El ojo absoluto* esconde una mirada y por lo tanto no ya un cuerpo únicamente físico sino una corporalidad. Es entonces cuando se hace

²⁰ P.Ricoeur. *Historia y narrativa*. Barcelona 2014.

²¹ J.Ranciere. *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona 2005, 60.

²² Wajcman, G. (2011). *El ojo absoluto*. Buenos Aires 2011.

necesario activar procesos dialógicos de reflexión existencial y de revisión identitaria en las comunidades escolares en base a la sintomatología de los alumnos.

Cabe preguntarse y preguntarnos:

- ¿Y el síntoma de nuestra propia escuela y el síntoma de la sociedad?
- ¿Más allá del diagnóstico y la medicación que se prescribe a los niños, no hay algo de lo que nos tenemos que hacer responsables?
- ¿Qué es lo que ha sustituido al encuentro, a la palabra?
- ¿En qué lugar ponemos y de qué manera hacemos uso de las nuevas tecnologías?
- ¿En qué se convierte la comunicación sin atender a su vinculación con lo trascendente?

Responder a fondo a este tipo de cuestiones nos conduce a plantearnos que muchas de las estrategias de orientación educativa destinadas de forma directa al alumnado se han de orientar al entorno social que le rodea. Potenciar en el mundo adulto la cualidad contraria que apunta el síntoma comportamental del alumnado nos aporta las claves para la evolución de la institución escolar y a su vez la prevención de dichos trastornos.

Aplicar la perspectiva contemplativa a la educación pasa por comprender que “la educación es un arte extasiológico” en palabras de Fernando Rielo.²³ Implica, por tanto, comprender que el lenguaje es el medio de expresión de las potencialidades del alma por lo que no lo podemos excluir de su componente simbólico, artístico, estético y ético. El arte de restituir y restituirnos pasa por descubrir que la atención a *la esencia de la vida, su aspecto más vital* (condición que nos recuerdan los alumnos con diagnóstico de TDAH) y *el desarrollo de la capacidad simbólica para ir descifrándola* (aspecto que nos

²³ F.Rielo. *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Fundación Fernando Rielo 2012.

señalan los alumnos con TEA) es la llave de acceso a la experiencia consciente trascendente.

María Montessori ²⁴ ya a principios del siglo XX en unión a otros grandes pedagogos afirmaba: “fundir en una sola alma el espíritu de áspero sacrificio del hombre de ciencia y el espíritu impregnado de éxtasis inefable de un tal místico, y tendremos preparado el espíritu del verdadero maestro.”

Comprender la importancia de analizar las alteraciones del desarrollo que se diagnostican en el alumnado desde una perspectiva interpretativa/contemplativa, nos llevará a concebirlos como *indicadores culturales* de aquellas cualidades que debemos desarrollar en el mundo adulto y social. A su vez nos lleva a captar *el gran potencial y posibilidades que la sociedad contiene*.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2014). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós Básica.

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Espasa Libro, S.L.U.

Barbaras, R. (2013). *Introducción a una fenomenología de la vida. Intencionalidad y deseo*. Madrid: Ediciones Encuentro. S.A.

Consta, V. (2018) *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca. Ediciones. Sígueme.

²⁴ Montessori, M. *El método de la Pedagogía científica*. Aplicado a la educación de la infancia. Madrid 2015, 98.

De la Herrán, A. (2005). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex (capítulo 13).

De la Herrán, A (coord.). Paredes, J (coord.). (2012). *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. Madrid. España. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)

Eisner, E. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey. EEUU. LEA.

Frith, U. (2006). *Autismo hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.

Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.

Kennepohl, S. (1999). Toward a cultural neuropsychology: An alternative view and a preliminary model. *Brain and Cognition*, 41, (365-380).

Kiel, L. (2012). Todos a la escuela. En Tendlarz (coord.). *Una clínica posible del autismo infantil*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Merleau-Ponty, M (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona. Ediciones 62. S.A.

Montessori, M. (2015). *El método de la Pedagogía científica*. Aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Edición de Carmen Sanchidrián. Biblioteca Nueva.

Pérez, G.(coord.). (2016). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H) y escuela: inquietudes compartidas. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Nº34, abril. Madrid. España. Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.

Pérez, P. (2002). *De lo cultural al arquetipo universal: imágenes y dibujos a través del viaje y el trabajo de campo antropológico*. Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma de Madrid.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.

Ranciere, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ricoeur, P. (2014). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

Rielo, F. (2012). *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Sontang, S. (2013). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas*. Barcelona.

Random House Mondadori, S.A.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cognition: Studies of the development of understanding*. Brighton: Harvester Press.

Ubieto, R. (2015). *TDAH hablar con el cuerpo*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SLU.

Vilanou, C., Casado, A., de la Herrán, A. & Grosso, L. (2009). *La educación un arte extasiológico*. Madrid: Fundación Fernando Rielo.

Wajcman, G. (2011). *El ojo absoluto*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

DISEÑANDO PUENTES PARA ALCANZAR EL RASCACIELOS DE LA EDUCACIÓN COMPLEJA, PERTINENTE Y EVOLUTIVA

Iván Lacaci

Universidad Autónoma de Madrid

Ivan.lacaci@estudiante.uam.es

1. INTRODUCCIÓN

El sentido del universo desde el Big Bang podría decirse que es la evolución, pero ¿cuál es el sentido que el ser humano le otorga a su existencia? ¿Tendría sentido fomentar la evolución de los individuos y sociedades en un mundo cuya rueda económica está siendo girada en gran parte por el consumo de ocio y entretenimiento?

Desde este trabajo proponemos reflexionar sobre la metáfora de un rascacielos cimentado (enfoque) en la complejidad del ser humano, cuyos materiales (metodologías) sean apropiados y accesibles para los educandos de esta era de procesamiento de información, y cuyo techo (fines) se traduzcan en un alto grado de evolución social e individual. Para diseñar este rascacielos hemos de comprender que actualmente la educación es una casa en ruinas, cimentada en ideas lineales, con materiales desactualizados que no se adaptan a las nuevas generaciones y cuyo techo o fines prácticamente en su totalidad están orientados a la profesionalización.

La aspiración que el autor tiene no es otra que la de contribuir a tender puentes que puedan favorecer un tránsito natural hacia una humanidad del futuro que sea parte activa y consciente de su propia evolución. Para ello, consideramos de vital importancia reconocer la complejidad de la existencia, y reconocer que un desarrollo en complejidad del ser solo es posible a través de una educación integral y compleja.

Un ejemplo de educación parcial, lo observamos en Occidente si relacionamos el impacto global de las ideas de Adam Smith, y comprendemos lo importante que es una educación lineal para que el camino de los pueblos favorecidos no se desvíe hacia un futuro incierto y más difícil de controlar. Este autor sostiene que la búsqueda del beneficio económico personal favorece el beneficio económico para la sociedad, pero esta ecuación no tiene en cuenta que al otro lado existe una mayoría de personas desfavorecidas que viven en la miseria.

La ecuación de Adam Smith es lineal, pero si destañamos de parcialidad sus palabras y cambiamos el orden de prioridad de sus factores, es decir, priorizamos la búsqueda del beneficio social sobre la búsqueda del beneficio personal; al centrarnos en el contexto educativo, podemos encontrar que puede ser una idea interesante. Para alcanzar un beneficio social en el máximo número posible de dimensiones, el individuo ha de formarse como ser humano de manera integral, compleja, profunda y desde la auto-consciencia.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dejando las metáforas aparte, la propuesta que el autor presenta consiste en la evaluación de tres programas con una metodología innovadora : ajedrez, *Magia Mental*, y rap. En los siguientes párrafos se argumentará el por qué de la elección de cada programa.

Existiendo estudios que arrojan conclusiones sobre el empleo de una metodología de enseñanza de ajedrez basada en la táctica y una metodología de enseñanza integral, no se encuentra ningún estudio que recoja datos sobre los resultados de una enseñanza de ajedrez cuya metodología esté basada en el trabajo de la conciencia y el ego del alumnado, a pesar de existir libros de divulgación que enfatizan los beneficios de dicho enfoque.

Por su parte, el rap es un estilo musical muy actual y con pocas investigaciones de carácter pedagógico realizadas sobre él. Creemos que debido al “boom” de este estilo musical en nuestro país, debemos explorar una metodología de enseñanza que

favorezca el sentido crítico, el autoconocimiento y el empoderamiento del alumnado tratando de hallar la manera de sortear las conocidas prácticas de enriquecimiento del ego tan generalizadas en esta disciplina.

Podemos afirmar con total seguridad que la mayoría de colegios disponen de gimnasio para favorecer una evolución física del alumnado, pero no encontramos la misma atención por el desarrollo directo de las habilidades mentales. El desarrollo de las habilidades mentales también requiere de herramientas que permitan llegar a altas cotas de dominio en las distintas disciplinas, así como poner atención en la preservación de la humildad del alumno que las adquiere.

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

- Conocer la eficacia educativa de tres metodologías didácticas innovadoras basadas en la motivación, la atención y la conciencia, como constructos de referencia: el rap, la magia mental y el ajedrez.

Objetivos específicos:

- Diseñar, realizar y evaluar los programas de los tres talleres de tal manera que puedan ser mejorados reiteradamente.
- Explorar posibles asociaciones o correlaciones entre los efectos educativos de los programas evaluados y la inteligencia, la creatividad, la atención, la motivación y los resultados académicos del alumnado.
- Deducir implicaciones didácticas y para la formación desde los resultados obtenidos, para fundamentar acciones educativas orientadas a una educación más compleja y consciente.

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El ámbito de aplicación de la investigación es el Colegio Bilingüe Zola Las Rozas, dado que es un centro especializado en la gestión del talento, la educación emocional, el mindfulness y totalmente abierto a la innovación pedagógica con resultados

extraordinarios entre los que destaca estar en posesión de un 100% de aprobados en selectividad.

Participarán principalmente: alumnos de 4º de primaria, monitores y expertos. La propuesta de evaluación elegida para evaluar los programas se basa en la propuesta o modelo de Juste (2000), dado su carácter sumativo, la posibilidad que brinda de recoger información proveniente del juicio de expertos y la posibilidad de combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos, ya que, aunque en esta investigación la muestra sea escasa para aplicar instrumentos cuantitativos de manera fiable, se podrán utilizar con muestras más amplias en futuras investigaciones.

Se utilizarán instrumentos como la observación directa, la realización de cuestionarios y entrevistas. En cuanto a la evaluación del profesorado, se aplicará un cuestionario diseñado ad hoc, que será rellenado por los alumnos a principio (expectativas) y al final (impacto), compuesto principalmente por escalas tipo Likert y preguntas abiertas (combinando así la evaluación cualitativa y cuantitativa). Con ello se pretende, por un lado, mantener un criterio de calidad en la actividad. Por otro, servir de orientación para la adecuación del profesorado (a nivel formativo) en sus labores docentes.

Se evaluará la mejora en la adquisición del conocimiento y el desempeño de tareas en el alumnado, siguiendo un diseño cuasi-experimental con medidas pre-post, y utilizando una variable de cuasi control. Además, se utilizará la Tarea de Control Mental de la WMS (López-Campo, Gómez-Betancur, Aguirre-Acevedo, Puerta, y Pineda, 2005) siguiendo el mismo diseño pre-post para comprobar si existen mejoras en la atención. Finalmente se realizarán análisis correlacionales y se triangulará toda la información obtenida desde las tres perspectivas anteriormente citadas, usando un criterio de convergencia.

BIBLIOGRAFÍA

Lopez-Campo, G. X., Gomez-Betancur, L. A., Aguirre-Acevedo, D. C., Puerta, I. C., & Pineda, D. A. (2005). Attention and executive function tests components in attention deficit/hyperactivity children. *Revista de neurología*, 40(6), 331-339.

Juste, R. P. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287.

10.

LA ESCUELA CON MAYÚSCULA.

Re-conocer-Re-conocernos

Napoleón Murcia Peña²⁵

Profesor Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos

Resumen

La Escuela con mayúscula es un constructo social definido en el marco de las aspiraciones sociales para formar a sus generaciones. Como escenario simbólico, es configurado por la sociedad, atendiendo a sus más profundas convicciones y creencias sobre lo que debe ser el ser humano y el mundo.

Lo anterior implica que las personas acuerdan asuntos que consideran importantes y fundamentales para la sociedad que aspiran, y, desde estos asuntos sancionados socialmente, generan las instituciones para que puedan llevarse de la mejor manera por los sujetos de ese grupo social. La Escuela entonces, es esa institución creada para llevar a cumplimiento las más altas aspiraciones de la sociedad, las cuales están fundadas en lo que estas personas consideran como realidad, en sus convicciones y creencias sobre el mundo y el ser humano.

Palabras clave

²⁵ <https://orcid.org/0000-0001-9657-2086>
<http://scholar.google.es/citations?user=NGCAP8sAAAAJ&hl=es>

Profesor Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos.

Abstrac

Según Castoriadis (1989), en la generación de las instituciones sociales, las sociedades crean para sí mecanismos funcionales, que son considerados como verdaderos acuerdos que les permite efectivamente sobrevivir. Estos mecanismos se construyen sobre la base de las significaciones imaginarias sociales y responden a ellas en términos de las formas de ser/hacer (*Teukhein*) y decir/representar (*Legein*).

Las formas de ser/hacer, decir/representar, entonces, son los dispositivos funcionales de que se vale la sociedad para poner en posibilidad de realización sus significaciones. Efectivamente, la Escuela con mayúscula es una institución creada desde las más profundas significaciones sociales, las cuales se han traducido en el deber ser del maestro y la maestra, del y la estudiante, y de la comunidad. El deber ser de cada uno de los actores, pero también el deber ser de los dispositivos creados, se edifica justamente en las formas de ser/hacer en la Escuela, en ese *Teukhein* social que expresa los ideales del ser humano y el mundo que se espera con la institución creada; pero también la sociedad, desde sus significaciones imaginarias crea las formas de decir la Escuela, sus formas de representarla, o sea, crea ese *Legein* social en cuyo trasfondo está manifiesta la cosmología de lo social, todas sus convicciones, motivaciones y creencias. Solo así es posible que la Escuela creada funcione.

En la complejidad de las construcciones sociales, esta institución creada, crea también formas de ser/hacer, decir/representar que re-configuran la sociedad que las ha creado.

Regularmente, las instituciones imaginarias sociales, en tanto corresponden a las significaciones sociales, son justas y equitativas y se movilizan en el marco de las moviidades de lo social, aunque también, la misma sociedad puede generar clausuras a esta movilidad natural, asunto que implica gran cuidado y vigilancia social. En esta dinámica y dado que la Escuela es un constructo simbólico, este puede manipularse por algunos pocos que la generan como un organismo funcional.

Los organismos económico/funcionales son generaciones externas a las dinámicas sociales y se constituyen desde las sociedades ideales propuestas por Weber, en ellas se definen desde afuera funciones que deben ser cumplidas por los miembros de la comunidad, quienes fungen como un apéndice del organismo creado, siguiendo los modelos productivos y de consumo. Entre tanto, las instituciones imaginarias sociales son entidades que se configuran desde las significaciones imaginarias sociales. Se constituyen figuras de orden, jerarquías y funciones, pero en la lógica de lo social, quien participa en la institución creada no lo hace para cumplir funciones, sino para hacer parte de dicha institución (Castoriadis, 1983).

Así que es posible crear una Escuela para un propósito: la paz o la guerra; eso depende de las significaciones que se tengan y se proyecten. Si se tiene la creencia y convicción profunda de que el ser humano debe dominar el mundo, entonces las escuelas creadas se orientarán a esta formación; pero si la convicción profunda es el re-conocimiento del ser humano como ser que vive, habita y es en el mundo, la escuela debe ser de otro tipo. Las escuelas discriminadas según estratos sociales que se difunden en Colombia cada vez con más fuerza, no son otra cosa que la expresión de imaginarios (convicciones y creencias) de la segregación entre ricos y pobres. Las Pruebas de Estado que privilegian aprendizajes en competencias lingüísticas, matemáticas y pensamiento racional, están amparadas en profundas convicciones y creencias sobre un ser humano hábil y útil a la sociedad, por el contrario, unos procesos evaluativos realizados sobre el campo real de la vida cotidiana, que valoren además de estas competencias y las que están orientadas a las dimensiones éticas, estéticas o axiológicas, estará amparado en un imaginario de ser humano multidimensional y complejo con gran pertenencia social.

Estas significaciones sociales surgen de muchas formas, desde las tradiciones, las representaciones racionales, ensídicas o simbólicas/imaginarias, definidas por entidades psicossomáticas como creaciones radicales o por los colectivos anónimos. En la medida que son referidas, tratadas, palabreadas, ellas se van configurando como figuras, convicciones y creencias que rigen los comportamientos del grupo social, además logran estatus de entidades autónomas en tanto los colectivos sociales las asuman como

realidad. Por eso los medios masivos de comunicación son una fuente de gran importancia en la configuración de representaciones de todo tipo y dentro de ellas, las representaciones simbólicas, subsidiarias de los imaginarios sociales.

La configuración y estabilidad de las significaciones imaginarias sociales depende de las referencias que sobre ellas se realicen, así que para poder transformar la Escuela debemos comprender a fondo las significaciones que sobre ella tienen las comunidades y la genealogía de estas representaciones. Solo de esta forma será posible re-edificar nuevas significaciones que nos lleven a transformarla.

Teóricos de referencia en este texto, algunos de los cuales se tomarán con insistencia en el presente ejemplar, asumen que los imaginarios sociales, por ser configuraciones socio-históricas, son removibles y sujetos a transformaciones, siempre que medie para ello un profundo proceso de comprensión de esos sentidos o significaciones que las personas construyen sobre el mundo y el ser humano; entre otros, Cornelius Castoriadis, en todas sus obras, algunas de las cuales se citarán en el texto; Jhon Shotter, en particular en *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través el lenguaje* (1993); Charles Tylor, con las referencias en *Imaginarios sociales modernos* (2006); Manuel Antonio Baeza, en su trabajo de sociología profunda desde el texto *Los caminos invisibles de la realidad social* (2000); Juan Luis Pintos, centrando la referencia en *Construyendo realidad-es* (2000) y los trabajos realizados por Murcia, en particular el texto *Imaginarios sociales: preludios sobre universidad* (2011); y por supuesto, los estudios desarrollados por Moscovici desde las representaciones sociales (1986).

Por origen y desarrollo hacia y desde los imaginarios sociales, la Escuela con mayúscula es un escenario más de la vida social, un escenario que, como otros, se configura en las dinámicas propias de las prácticas y discursos de la vida cotidiana; que al ser reflexionado se matiza con influencias de la sociedad, los sujetos particulares, la cultura, la ciencia, la tecnología, el ambiente; todo esto en un universo simbólico que se traduce en la práctica pedagógica.

Como escenario social y socializador, es, en primer lugar, creación surgida en las voces y en las experiencias de los sujetos de carne y hueso que se relacionan siempre con el otro y con el mundo; por tanto, la Escuela con mayúscula es constante movilidad y transformación que se dinamiza en el marco de las transformaciones de lo social expresadas en acuerdos sociales sobre a quién educar, cómo, cuándo y, sobre todo, el por qué y para qué educar.

En segundo lugar, a la vez que es creación, la Escuela con mayúscula crea formas de ver, ser y estar en el mundo que se traducen en verdaderos universos simbólicos de los actores sociales o comunidad educativa. En consideración a ello, la Escuela es un escenario de acogida de lo socio-histórico; con lo cual, además de mantener los acuerdos sancionados por lo social, reconoce la constante transformación y generatividad humana. Efectivamente, por su naturaleza socio-histórica, la escuela propone cierres a las formas de ser en ella, de hacerla, de decirla o representarla; cierres que se definen desde las significaciones imaginarias sociales y que son sancionados por los grupos sociales que la configuran. Pero, tal como se expondrá más adelante, esos cierres son relativos y transitorios, pues la misma consideración socio-histórica imprime en la Escuela la responsabilidad de ser dinámica, móvil y transformativa. Lo anterior, dado que la historia muestra en su dinámica la permanente creación del ser humano y del mundo.

En tercer lugar, el sujeto creado por la Escuela es creador de sentidos, significados que originan también y a la vez, formas de ver, ser y estar en el mundo; por tanto, hace de ella un escenario de re-conocimiento y transformación. La Escuela con Mayúscula a la vez que es creada, crea y se transforma con dicha creación.

En cuarto lugar, la Escuela con Mayúscula es reconocimiento del otro y de lo otro. Este reconocimiento no implica volver a conocer para esquematizar en marcos pre-establecidos, sino conocer de nuevo sin prejuicios, sin etiquetar al otro o a lo otro en sus diferencias radicales. Re-conoce para diferenciar, no para unificar; re-conoce para acoger en la radical diferencia, no para discriminar; re-conoce para incluir respetando lo diverso, no para unificar; re-conoce para acoger, acompañar y guiar, no para enajenar o conducir;

re-conoce para reflexionar, persuadir, excitar, estimular y no para mecanizar o seguir a ciegas.

En quinto lugar, se asocia con la figura compleja de los magmas en sus diferentes dinámicas: por un lado, se configura fundiendo constantemente diferentes superficies y sustancias; y por otro, pese a que existe un aparente estado de normalidad en la superficie, en su interior hay una constante ebullición y movilidad y, por último, el magma emerge para formar superficies radicalmente nuevas (como los continentes) o para transformar las superficies existentes.

En efecto, en la Escuela con Mayúscula se funde lo social, lo particular, lo estético, lo ético, lo político, lo religioso, lo científico, lo común... para formar el saber pedagógico. El saber que el maestro tiene sobre el enseñar y aprender: para que enseñar/aprender, el por qué, cuándo, cómo, a quién enseñar, se configura en el marco de múltiples mixturas y relaciones que se funden en un saber práctico; ese saber que lo involucra como todo lo que el maestro es: el saber pedagógico.

Además, como el magma externo, en la Escuela con mayúscula, se considera que los acuerdos que la han definido son apenas superficies móviles que, al ser reflexionadas constantemente desde las dinámicas mismas de lo social, pueden transformarse generando posiblemente otras superficies. Esas aparentes estructuras son en realidad esquemas de comprensión que las comunidades acuerdan desde lo que consideran como sus realidades (desde sus convicciones y creencias) para hacer posible una educación como se la imaginan, como la sueñan, como la proyectan para sí y sus congéneres. Por eso, cuando estas convicciones y creencias se transforman, también lo harán esos esquemas o acuerdos sobre la Escuela.

En la Escuela con mayúscula como en los magmas, se reconoce la generatividad constante. Sobre las superficies ya existentes se pueden generar nuevas, en cuyo caso se hablará de innovaciones en la Escuela, pero también se pueden generar transformaciones radicales, esto es que no sigan la forma de la escuela existente. En

este caso, estaríamos hablando de emergencias totalmente creativas sobre la escuela o sus dinámicas.

En sexto lugar, las efervescencias que genera el magma, sacan a la luz eso que se creía inexistente u oculto bajo la tierra (en la escuela emergen y se ocultan historias de la vida de los actores, conocimientos, saberes y experiencias que se encuentran fuera de la institución, salen de la vida cotidiana al aula, al patio, a los pasillos y allí toman fuerza y posibilidad de realización). No porque no tengan existencia evidente quiere decir que no existan.

Por último, una Escuela con mayúscula debe configurarse desde las realidades mismas de la vida social que en ella se vive; esto es, que la construcción de la teoría sobre la Escuela y sus prácticas discursivas, debe generarse desde las narrativas, relatos e historias de quienes la viven, de todos aquellos que la habitan, con lo cual se da voz a los actores sociales desde cuyos trasfondos comprensivos es posible levantar el discurso educativo y pedagógico. Esto implica el reto de asumir la teoría sobre la escuela desde la sustantividad de sus realidades.

La lógica del reconocimiento²⁶

Para Paul Ricoeur, filósofo de la fenomenología hermenéutica, la máxima expresión del reconocimiento está en la mutualidad, en esa expresión simbólica del don, que implica dar sin esperar nada a cambio. Consideración lograda luego de un riguroso estudio sobre este concepto, en el cual acude a dos momentos, en el primero agrupa las regularidades lexicales del vocablo y en el segundo realiza un análisis filosófico de cada una de las agrupaciones en el marco de estudios derivados de la agrupación lexical.

Desde su análisis lexical asume la necesidad de hacer una distinción sobre la voz activa a la voz pasiva del reconocer, pues en la primera y en calidad de verbo, el reconocimiento

²⁶ En este apartado se analiza el texto *Caminos del reconocimiento. Tres estudios* de Paul Ricoeur (2006).

podría verse como reconocer, lo cual implica múltiples acepciones básicamente funcionales, entre ellas: “restablecer en la mente la idea de alguien o de algo que ya se conocía” o “conocer por algún signo, por alguna señal o indicación, a una persona o cosa que jamás se ha visto” (Ricoeur, 2006, pp.19,20).

Estas expresiones tomadas a partir del significado léxico, otorgan una pretensión, en la primera, de capturar, volver sobre lo ya conocido que ha sido forjado y representado en la mente; en la segunda, asociada a una marca, una huella definida por alguien, algo o un lugar que aparecen y movilizan otras formas de pensar y sentir.

Sobre el vocablo *reconocer*, las ideas madres se reducen a tres:

1. Aprender (un objeto) por la mente, por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción.
2. Aceptar, tener por verdadero (o por tal).
3. Confesar, mediante la gratitud, que uno debe a alguien (algo, una acción) (Ricoeur, 2006, p.26).

El reconocimiento desde la racionalidad asumida en el texto toma distancia de las dos primeras referencias que lo pudieran vincular con el reconocer, en tanto que atrapan la relación y el encuentro con el Otro y lo minimizan a una representación mental, de tal forma que su humana condición, su presencia y su rostro es identificado, clasificado y distinguido (o relacionado) con otros, quedando en la generalidad y en la homogeneidad su radical particularidad, su propia singularidad.

Ahora bien, pudiera entenderse en este trabajo el reconocer como gratitud, como deuda hacia el otro, como deber para con el otro, donde la respuesta, la palabra y el gesto puedan ser formas comunes de entrega en una Escuela como escenario social que atiende la vida del Otro.

Sin embargo, como se expresaba en líneas anteriores, existen ciertos límites y linderos que son necesarios establecer entre reconocer y reconocimiento, el primero asociado más al verbo y a la acción (activo, de conocer) y el segundo mucho más vinculado con la subjetividad (pasivo, de relacionamiento); en palabras de Ricoeur (2006): “Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión (...), de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones (...) reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo” (pp.33-34).

Un re-conocimiento mutuo es la puerta de entrada para que el mismo conocimiento circule en la Escuela con mayúscula, es decir, la posibilidad de empalabrar a los distintos actores sociales que construyen y deconstruyen dicha institución social, la oportunidad de otorgar la palabra, de concederla, de entregarla y de recibirla, así mismo, de valorar la presencia de todos y de cada uno según sus talentos, habilidades, incluso, sus incapacidades para hacer de los instantes de aprendizaje momentos llenos de experiencias y de trascendencias en la Escuela; por tanto, plantea: “El reconocimiento no sólo se aparta del conocimiento, sino que le abre el camino” (Ricoeur, 2006, p.36).

Podríamos decir, en principio, que abordar el reconocimiento en una Escuela con mayúscula es tratar con seres humanos llenos de ambigüedades y contradicciones que nos hacen ser eso que somos, por lo que no hay una reducción de la humana condición a categorías hegemónicas o dominantes, sino que somos un todo en un mismo lugar y mejor aún, somos posibilidad de lo que está por venir.

Ricoeur (2006) plantea: “El reconocimiento adquiere un estatuto cada vez más independiente respecto a la cognición como simple conocimiento” (p.34), lo que hace que el primero sea condición de posibilidad para que se genere el segundo, además, no se trata con mentes en la vida cotidiana ni con procesos cognitivos, estos ocurren en los cuerpos de las personas, en los seres de carne y hueso que identifican, que se identifican, pero que también reclaman reconocimiento.

En sus discusiones filosóficas, Ricoeur analiza tres estudios: en el primero, investiga el reconocimiento como identificación y conocimiento; en el segundo, lo analiza como reconocimiento de sí mismo; y en el tercero, lo compara como reconocimiento mutuo.

En el marco de sus análisis, deja claro que el primer problema (desde la filosofía de Descartes y Kant) confiere al reconocimiento el papel de identificar, distinguir. “Aprehender por el pensamiento una unidad de sentido” (Ricoeur, 2006, p.55). Reconocer es en esta lógica, un proceso de representación en el que intervienen la sensibilidad y el entendimiento, la primera desde el reflejo del objeto y la segunda desde el pensamiento sin el *a priori* de lo sensible. Pero se reconoce cuando el pensamiento subsume el *a priori* formando desde este un esquema como síntesis de las intuiciones sensibles bajo un concepto. “Lo importante es que la unidad de la conciencia se produzca en el concepto para reconocerse ella misma en él” (Ricoeur, 2006, p.66). Es la representación general del conocer.

Para abordar el segundo problema muestra la crisis de la teoría de la representación desarrollada por Kant y Descartes, asumiendo en síntesis, que desde las críticas de Husserl y Heidegger se profundiza esta crisis hasta mostrar, en el artículo de Lévinas “La ruina de la representación”, la caída del reconocimiento como representación, identificación o conocimiento, lo cual se debe a la imposibilidad de Kant y Descartes para comprenderse en el mundo de la vida, en el cual el horizonte no es el concepto que subsume el *a priori*, sino el cuerpo como ser en el mundo (Ricoeur, 2006, p.83).

Desde este análisis crítico, el reconocimiento no puede entenderse como dotar de identidad *a priori* (viéndola desde la lente del conocimiento científico), sino que debe ser visto como experiencias significativas, como maneras de ser en el mundo. Ello implica que antes que ser analizada desde la lógica del juicio, debe ser asumida desde las cosas mismas. “A la filosofía del ser-en-el-mundo interesa la variedad de los modos de ser a los que atañen a las cosas del mundo” (Ricoeur, 2006, p.86).

Una primera entrada a esta perspectiva fenomenológica la realiza desde el reconocimiento como auto-reconocimiento, “la capacidad de reconocerse a sí mismo”.

Tomando como eje de análisis la filosofía griega, ve el reconocimiento como responsabilidad de acción y juicio de valor no solo para reconocerse a sí mismo, su capacidad y límite, sino para asumir la afectación del otro con las decisiones tomadas, referidas desde Aristóteles en el tratamiento de la decisión “en la decisión halla su concepto guía del reconocimiento” dice Ricoeur sintetizando en esta perspectiva la “fenomenología del hombre capaz” (Ricoeur, 2006, p.114).

Dando paso al análisis de la capacidad “yo puedo”, de auto-reconocimiento y reconocimiento mutuo, en cuyos senderos se rescata el papel de la alteridad “al dar valor reflexivo al sí mismo se añade un tercero, constituido por la dialéctica entre identidad y alteridad” (Ricoeur, 2006, p.125), y con esto el papel de la palabra como enunciado que hace del ser capaz de... El ser capaz de narrarse y ser narrado, trasciende la identidad numérica y aboca al juicio a la valoración, evaluación que vincula al hombre con su dimensión simbólica de la práctica social.

Desde la idea de representación propuesta por Bernard Lepetit, Ricoeur plantea:

Las representaciones no son ideas flotantes que se mueven en un espacio autónomo, sino, como acabamos de expresar, mediaciones simbólicas que contribuyen a la instauración del vínculo social (...) el vínculo social se instaura mediante acuerdo, como reto de la búsqueda de identidad (p.176).

En este análisis de las luchas por el reconocimiento, toma como gran referencia a Amartya Sen para recuperar en él la teoría de la libertad como expresión máxima de reconocimiento en la economía, en contraposición a las teorías utilitaristas de las necesidades humanas.

En síntesis, en el segundo problema pese a los avances del concepto en términos de la atestación, o sea, el autoexamen, la responsabilidad, la capacidad, la palabra: yo puedo, yo soy capaz, juzgar lo que hago o dejo de hacer; es una auto-representación de mi

capacidad que afecta al otro y a mí. Siempre el reconocimiento se da en la lógica del yo hacia el otro. Ipseidad, o sea, quien conoce soy yo.

Tras el análisis crítico de la perspectiva eidética del Husserl, en la cual el ego es asumido como otro, como sujeto de experiencia particular, en tanto es representación que me hago del otro y el excesivo peso al cuerpo vivo que Husserl propone, sin referencia alguna a un otro exterior a la esfera de lo personal. Solipsismo: yo soy el que re-conozco desde mi experiencia de vida con el otro. Ricoeur (2006) resalta el giro dado por Lévinas con el cual da entrada al tercer estudio, referido justamente al reconocimiento mutuo y la reciprocidad que es donde encuentra las bases más potentes para un verdadero reconocimiento.

La fenomenología presenta dos versiones opuestas a esta disimetría: la planteada por Husserl, en el sentido de la percepción (teórica), y la postura de Lévinas que es ética (anti ontológica), en la cual el reconocimiento no es identificación, sino sentido de estar y ser en el mundo (Ricoeur, 2006, p.191). En *Totalidad e infinito*, Lévinas propone el giro en el cual coloca la ética del rostro del otro para conquistar la exterioridad. En esta perspectiva el yo está en el mundo que habita el extraño, es quien turba, en tanto el rostro expresa no aparece como representación que yo me hago del otro. En esta relación la palabra resalta sobre la visión del rostro. El rechazo del rostro a ser contenido. El rostro une trascendencia y epifanía. El rostro interpela y esa interpelación desequilibra, por eso la responsabilidad no es afirmar la ipseidad, sino de alteración del “heme aquí”, “eso es diferente a la aprehensión analogizante en Husserl” (Ricoeur, 2006, p.203).

Pero en esta perspectiva aparece otro elemento novedoso en la consideración del reconocimiento: el “entre nos”; el rostro me pone en presencia de un tercero en forma de un tercero, “en forma de un nosotros” (Ricoeur, 2006, p.204).

Sin embargo, más allá del rostro está la fidelidad expresión máxima del reconocimiento; en una “fenomenología del eros” donde expone sus ideas sobre la caricia, la belleza femenina y la fecundidad.

El análisis de las luchas por el reconocimiento lleva al autor a detenerse en la perspectiva de Hobbes, quien considera que la naturaleza del existir entre y con el otro, es fundamentalmente política. Y ese orden político es posible solo si el ser le teme a las reacciones sociales de su acción, como lo es el temor a la muerte.

Según el autor, el problema es que no considera la dimensión de la alteridad en el pacto; por eso “no todo pacto es positivo pues es en el otro donde debe colocarse el centro de cualquier relación de derecho”. Somos responsables del otro que está en nuestro poder. “sentirse a gusto con la felicidad del otro” (Ricoeur, 2006, p.217). Más adelante asegura: “un orden político puede fundamentarse en la exigencia moral que sea tan originaria como el miedo a la muerte violenta y el cálculo racional que esta opone a la vanidad” (p.219).

Al analizar a Hegel en Jena, encuentra bases profundas para hacer el estudio del reconocimiento como libertad:

Tal es el reconocimiento de la persona- es el reconocimiento del otro como “concepto absoluto”, “libre”, “posibilidad de ser contrario de sí mismo respecto a una determinidad”, pero es un reconocimiento aún formal al que le falta el momento de la diferencia. Es este momento el introducido por la relación de dominio y de servidumbre, potencia más alta del reconocimiento por ser real, mientras que la precedente solo es ideal y formal (Ricoeur, 2006, p.225).

Es momento de legitimación del otro, momento de la libre aparición del otro que irrumpe en la diferencia y en la posibilidad de ser sí mismo.

Luego, el filósofo francés hace referencia al multiculturalismo propuesto por Charles Tylor en sus debates sobre una política de la diferencia, y asegura que “nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia o también por la mala percepción que de ella tienen los demás (Ricoeur, 2006, p.271). En consideración a ello, el autor propone una política de las diferencias, en la cual los estados nacionales

abarquen el mapa total de las diferencias etnoculturales. De esta forma se podría pensar en que un Estado realmente liberal es el que singulariza las minorías y reconoce los derechos a todos sus miembros.

Pero sería en el análisis de “La lucha del reconocimiento y los estados de paz” donde Ricoeur encuentra la mayor posibilidad para referirse al reconocimiento como mutualidad. Toma en consideración de entrada el ágape (de origen bíblico) relacionado con el *philia* Aristotélico y el *eros* platónico, en tanto asume que el reconocimiento en estas consideraciones no es mutuo, sino acogida sin prejuicios ni beneficios de quien acoge. Es una práctica generosa del don que no espera recompensa a cambio, con lo cual se podría considerar la colaboración como verdadero reconocimiento, el *reconocimiento simbólico*. “La mutualidad del don es fundada en el reconocimiento simbólico” (Ricoeur, 2006, p.278).

El único sentimiento que guía al ágape es el dar, un sentimiento de altruismo que solo se compara con la felicidad y paz de “ver feliz al otro”; por eso el Don es el mayor acto de paz y reconocimiento. El ágape siempre fue considerado como una práctica generosa del Don. En consideración a lo cual, quien dona no espera don a cambio, por eso la paz es el estado privilegiado y es opuesto a los estados de lucha. Pero el don obliga al don, o sea el contra don; justamente como una de las grandes paradojas planteadas por el autor, pues ello implica reconocimiento mutuo. Paradoja porque muchas formas sociales como el mercado son prácticas recíprocas de dones.

Sin embargo, el mercado es la reciprocidad y no mutualidad, pues obliga al retorno del Don, obliga a ese retorno como acuerdo de reciprocidad; lo cual difiere profundamente con el Don como generosidad del primer donante, en cuyo caso hay mutualidad, por cuanto quien dona no lo hace con propósito de recibir nada a cambio, por lo menos nada de valor material como en el don del mercado. Por eso ese Don es simbólico.

En la mutualidad no se valora el regalo, solo lo que este significa, es ceremonial.

El intercambio de Don no es ni ancestro, no el competidor, ni el sustituto del intercambio mercantil. Los presentes no figuran en absoluto como bienes mercantiles, en el sentido de cosas que se pueden comprar o vender. Pues no tendrían valor “en absoluto fuera de esta función de prenda y de sustituto respecto a la relación del reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006, p.297).

El reconocimiento en una Escuela con Mayúscula debe asumirse como un acto simbólico de dar sin esperar nada a cambio, como ese acto que implica antes que reciprocidad, mutualidad. Una mutualidad en la cual el maestro dona todo su saber, pero también lo hace la comunidad cuando acoge al Otro en la dinámica misma de sus diferencias, donando los egos y pre-juicios; en tanto se entiende que es en el Otro donde está la posibilidad de que su rostro sea visto como exterioridad al mío propio, pues él no depende de mi estereotipo o pre-juicio. Por eso, el acto de donar en el reconocimiento del Otro en una Escuela con Mayúscula estará cifrado en la desestructuración de los mundos comunes; pues ellos son los que con mayor fuerza me pertenecen en una lógica del no don.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril editores.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tus Quets Editores.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad*. Saabrüchen: EAE Editores.

Pintos, J. L. (2000). Construyendo realidad (es). Los imaginarios sociales (es) Publicado en REALIDAD. Revista del cono sur de psicología social y política. No. 1. 2001. 7-24. Universidad J.F. Kennedy Buenos Aires. Accesible en: <http://www.usc.es/cpolitic/mod/book/view.php?id=786> consultada en abril de 2004.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica

Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores

Taylor, Ch. (2006). *Los imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

11.

INTERCAMBIO CIENTÍFICO ENTRE EDUCADORES DE LATINOAMÉRICA

MSc. **Daraisy Hernández Martínez**²⁷

Cuba

Resumen

La educación de la primera infancia debe responder a las necesidades, intereses y al desarrollo de conocimientos, habilidades y hábitos en los niños así como a la preparación de los agentes educativos en aspectos medulares como el desarrollo científico y tecnológico y a las proyecciones del desarrollo social, económico y cultural del país. Ello impone un reto a la esfera educacional y al docente como principal facilitador y estimulador del desarrollo de los niños. Las indagaciones empíricas realizadas y la experiencia profesional de la autora en la actividad pedagógica en la primera infancia le permitió señalar problemáticas en la capacitación de los docentes para enfrentar la educación del talento reflejadas en: Incomprensión de los docentes de la definición de talento y educación del talento desde la primera infancia, insuficiente conocimiento de los indicadores necesarios para diagnosticar y diseñar acciones educativas para la educación del talento, limitado aprovechamiento de las actividades dirigidas a los niños de la primera infancia para educar el talento. Se considera la Capacitación docente una vía propicia a la búsqueda de alternativas dirigidas a elevar la calidad de la educación en este nivel educativo. Se propone un modelo educativo de capacitación en educación del talento para los docentes de la primera infancia de la provincia Mayabeque dirigido a la construcción de prácticas dinámicas que les permita a partir de una reflexión teórica

²⁷ Profesora Asistente. Facultad de Ciencias Pedagógicas. Departamento Educación Infantil. Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez. Cuba. Correo electrónico daraisy78@unah.edu.cu

construir su propio aprendizaje dando solución a los problemas del contexto educativo que se desempeñan, materializado a través de diferentes formas organizativas.

Palabras claves: Capacitación docente, primera infancia, educación del talento

Introducción



La educación de los niños de la primera infancia constituye una etapa primordial en el proceso de formación de su personalidad, ello requiere una educación que potencie el logro del máximo desarrollo integral posible desde las primeras edades.

Promover oportunidades de aprendizaje de calidad en todos los niveles educativos constituye uno de los objetivos priorizados en la agenda 2030, para ello el papel del docente ante el proceso educativo desde la primera infancia juega un papel indispensable en el desarrollo de conocimientos, hábitos y habilidades en los niños, se considera de gran importancia dotarlos de conocimientos indispensables para la vida apoyado en las potencialidades que brinda el contexto social en que interactúa y lo que es capaz de lograr por si solo o con la ayuda de otro, lo que la autora denomina educación del talento.

El éxito de lo anteriormente planteado recae en manos del docente quien garantizará a partir de una capacitación sistemática desde su puesto laboral el conocimiento e implementación de todos los avances adquiridos al proceso educativo. Ello constituye un reto a su actualización sobre los avances del desarrollo científico y tecnológico y las proyecciones del desarrollo social, económico y cultural del país.

La capacitación docente constituye una vía propicia a la búsqueda de alternativas dirigidas a elevar la calidad de la educación en la primera infancia, temática abordada por autores como Kú (2004), González Rivero (2005), González González (2005), Cánovas (2006), García (2011), Núñez (2012).

Las indagaciones teóricas de los antecedentes condujo a la autora a la búsqueda de respuestas, relacionadas con la capacitación docente para la educación del talento en la primera infancia desde posiciones científicas, lo que permitió constatar hasta el momento en el análisis documental realizado este tema no ha sido abordado por autores, ya que los mencionados con anterioridad han dirigido sus investigaciones a la capacitación docente para darle solución a problemáticas detectadas en el proceso educativo de diferentes niveles educativos dentro de las que se destacan el tratamiento a la Orientación profesional, la utilización de medios didácticos, la adaptación al cambio de modalidad y la capacitación a educadoras para el desarrollo de la expresión oral.

En correspondencia con lo anteriormente planteado, las indagaciones empíricas realizadas y la experiencia profesional de la autora en la actividad pedagógica en la primera infancia le permitió señalar problemáticas reflejadas en la capacitación de los docentes para enfrentar la educación del talento reflejadas en:

- ✚ Incomprensión de los docentes de la definición de talento y educación del talento desde la primera infancia.
- ✚ Insuficiente conocimiento de los indicadores necesarios para diagnosticar y diseñar acciones educativas para la educación del talento en la primera infancia
- ✚ Limitado aprovechamiento de las actividades dirigidas a los niños de la primera infancia para educar el talento.

Al direccionar la atención que debe ejercer el docente de la primera infancia en la educación del talento para proyectar un proceso educativo de excelencia, podemos plantear como contradicción fundamental las limitaciones de conocimientos del docente de la primera infancia que le permita diagnosticar y aprovechar las diferentes actividades educativas para la educación del talento y la necesidad de capacitación del docente para la educación del talento desde la primera infancia.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de crear vías y acciones que fortalezcan la capacitación docente respecto a la temática investigada. Por lo que se determinó el siguiente problema de investigación: ¿Cómo realizar la capacitación docente en educación del talento en la primera infancia de la Provincia Mayabeque?

Constituye el objeto de investigación la capacitación docente en educación del talento en la primera infancia

El objetivo de investigación se centrará en: Proponer un modelo educativo de capacitación docente en educación del talento en la primera infancia de la Provincia Mayabeque.

La contribución a la teoría radica en la fundamentación del modelo educativo de capacitación en educación del talento con un enfoque de integración del proceso educativo en la primera infancia.

La significación práctica de la investigación se concreta en la concepción del modelo educativo de capacitación en educación del talento para los docentes de la primera infancia de la provincia de Mayabeque dirigido a la construcción de prácticas dinámicas que les permita a partir de una reflexión teórica construir su propio aprendizaje dando solución a los problemas del contexto educativo que se desempeñan, materializado a través de diferentes formas organizativas dentro de las que se encuentran: cursos, talleres, entrenamientos, Eventos, sistematización de experiencias y diplomados.

La novedad científica de la investigación radica en concebir un modelo educativo de capacitación docente para dotarlos de los medios teóricos y metodológicos para desarrollar la educación del talento desde la primera infancia

La investigación permite orientar, perfeccionar, actualizar, consolidar conocimientos, habilidades y capacidades, en el desarrollo profesional de los docentes a partir de los Lineamientos 104, 107, 155,117,118 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución “Formar con calidad y rigor el personal docente para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos de los diferentes niveles de enseñanza“ y las exigencias planteadas en el tercer proceso de perfeccionamiento sobre: Alcanzar una labor educativa eficiente caracterizada por la formación en un clima estimulador del desarrollo de las potencialidades de cada educando lo que constituye la actualidad del tema.

Desarrollo

Cada ser humano tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su propio aprendizaje en correspondencia con las particularidades de cada etapa del desarrollo. Este derecho implica asegurar el principio de igualdad de oportunidades, proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que requiere, en función de sus características y necesidades individuales.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; el derecho a la educación significa que se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar actividades que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características.

La primera infancia cubana, inmersa en su tercer proceso de perfeccionamiento educacional plantea en sus prioridades de trabajo para alcanzar una labor educativa eficiente desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje caracterizado por la participación de los educandos como sujetos de su propio aprendizaje y formación garantizando un clima psicosocial afectivo positivo y estimulador del desarrollo de las potencialidades de cada educando y del grupo.

Este planteamiento centra sus bases en los principios de la educación de los niños de la primera infancia referidos al carácter formativo y desarrollador del proceso educativo, fundamentado en que el currículo no se centrará en la transmisión de conocimientos, sino en la estimulación de las diferentes dimensiones del proceso existiendo unidad entre lo afectivo y lo cognitivo.

Otro de sus principios que se encuentra interrelacionado con el anteriormente planteado es la atención a la diversidad, se hace alusión a la atención diferenciada que debe existir tomando como punto de partida un diagnóstico diferenciado de cada niño teniendo en cuenta particularidades en su desarrollo. Los principios mencionados marcan una pauta en el logro del máximo desarrollo integral posible en cada niño y niña de 0 a 6 años como fin de la educación de los niños de la primera infancia.

Encontramos en el proceso educativo de la infancia preescolar niños que presentan gran capacidad para el liderazgo, un gran potencial intelectual con facilidad, espontaneidad y un alto desarrollo del lenguaje para narrar cuentos y recitar poesías largas con alto grado de creatividad, muestran además gran facilidad, agilidad y habilidad en el área motora, al realizar producciones plásticas se muestran creativos y una habilidad especial que los diferencia del resto de sus coetáneos, en resumen pueden manifestar una actitud sobresaliente en alguna o todas las áreas de desarrollo, mientras que otros niños presentan habilidades lingüísticas y les es más difícil desarrollar habilidades motoras y la adquisición de conocimientos y habilidades de los contenidos del programa educativo la alcanzan de una forma más lenta con la aplicación de niveles de ayuda.

Es aquí donde se establece una diferenciación en los modos de apropiación de los conocimientos en los niños y sus formas de aprendizaje que nos permiten llegar a diferenciaciones sustanciales en la adquisición de conocimientos y habilidades propias de la etapa del desarrollo en que se encuentran, y llegar a la conclusión que los niños pueden representarse en cualquiera de los siguientes aspectos o por la combinación de alguno de ellos, lo que es denominado talento por algunos especialistas.

Existen diversas investigaciones respecto al talento, entre las que se destacan: J.L. Rubinstein (1977), Joseph Renzulli (1996), Sandra Berge (1997), Sánchez (2003), Heller (2004), Lorenzo García (2006), Marina (2013), Brizuela-Barrero (2012).

La autora al realizar un estudio minucioso del tema pudo detectar dos tendencias que definen el término de talento a nivel nacional e internacional: El talento analizado desde la capacidad que posee un individuo para sobresalir en un área determinada por el conocimiento que posee o una habilidad específica que lo identifica, lo que se denomina educación de talentos y la clasificación educación de talentos es aquella que va dirigida a educar el talento humano desde el diagnóstico y desarrollo de acciones educativas encaminadas al desarrollo de las potencialidades.

La primera tendencia se caracteriza por la identificación de niñas y niños escolares con talento académico para los que se conciben programas especiales y tienden a la separación de estos niños del resto de sus coetáneos para su educación y es válido señalar que no se conciben instrumentos para la identificación de los niños de la primera infancia.

Brizuela-Barrero (2012), considera que el talento no es un rasgo estable de la persona, sino más bien una compleja interacción entre las potencialidades humanas y los contextos socioculturales.

Entorno al talento en el desarrollo de potencialidades se analiza el modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli (1996) el que pretende aprehender las principales características que definen el potencial que tiene el ser humano para llevar a cabo **producciones creativas determinado por la interacción de tres rasgos característicos como son:** la capacidad intelectual, el compromiso o implicación en la tarea y la creatividad desde las distintas áreas del desempeño humano enriqueciendo su investigación como respuesta educativa natural en la que se pueden estimular la interacción de estos tres rasgos.

En cuanto a la crítica de este modelo, plantea Lorenzo (2006), que se ha demostrado a través de investigaciones el grado de generalidad de esta concepción y su principal fortaleza en el trabajo por el desarrollo del talento desde la infancia, agregando además que se necesita un modelo de talento lo suficientemente general que no encasille al niño en un espacio o materia, sino que le dé la posibilidad de participar en actividades de enriquecimiento variadas, según sus intereses.

De acuerdo con el criterio planteado y situando la idea de esta investigación en el sistema de influencias educativas que se ejerce en los infantes desde las edades tempranas hacemos referencia a la búsqueda del talento según Heller (1996), el que refiere que este consiste en la búsqueda a través del derecho de cada individuo a recibir una nutrición óptima de su desarrollo y la demanda social de cada individuo para hacer una apropiada contribución a la sociedad. Lo que enmarca un enfoque integral y diferenciado como componente indispensable para la búsqueda de talento.

Criterio que nos permite justificar que todos los niños poseen un talento que los caracteriza que debe ser diagnosticado tempranamente, el talento puede ser: natural, potencial o puede verse además reflejado en un niño que presente dificultad en su aprendizaje en un área de desarrollo específica. Por lo que un talento puede ser potenciado mediante el proceso de enseñanza aprendizaje en el proceso educativo, el contexto familiar o a través de un programa o actividades especializadas.

Para identificar las potencialidades en los niños talentos durante la primera infancia direccionamos la investigación hacia los indicadores expuestos por Heller (2004), en su artículo Identificación de Estudiantes Dotados y Talentosos, destacándose como indicadores de un talento especial en la infancia y la adolescencia los siguientes: Aptitudes cognitivas como la precocidad intelectual, comprensión rápida y alta velocidad de aprendizaje, rapidez para captar conceptos, a menudo por encima de lo usual, curiosidad, gran vocabulario para la edad, creativo (originales) ideas y métodos para resolver problemas complejos, las tareas desafiantes individuales o preguntas, espontánea inclinación hacia tareas difíciles y problemas de pensamiento.

La segunda tendencia Educación del talento se analiza por Castellanos (2007) como “un proceso intencionalmente dirigido a la creación de un sistema de influencias y oportunidades que favorezcan la multiplicación de las potencialidades y capacidades de los individuos para realizar productos y procesos de valor personal”²⁸.

Aroche (2012), plantea la educación del talento no comienza con la identificación sino de las potencialidades del individuo y lo que es capaz de lograr con la ayuda del otro.

²⁸ Castellanos, D.; López, C. L., García, C. y otros. (2007). La superación de docentes para la atención educativa al talento. Revista IPLAC, No. 1 enero-febrero. Disponible en el sitio: <http://revista.iplac.rimed.cu>

Mientras que ya Cabrera (2011), hace referencia a la necesidad de formación de profesores planteando “para la educación del talento se requiere de la formación de profesores que les permita brindar a los estudiantes una educación con calidad acorde a sus necesidades”²⁹

Marina (2013) no se refiere entorno al talento como una capacidad sobresaliente para realizar algún tipo de actividad particular, sino más bien a un proceso por el cual se desarrolla una serie de potencialidades que van ayudar a relacionarse con el entorno y otras personas, considera además la etapa del desarrollo de 0 a 6 años como el período de la educación cuando se genera el talento y la capacidad de los niños de elegir bien sus metas y de gestionar sus emociones para lograrlas.

Realizar un diagnóstico certero que permita al docente identificar a niños con talento es fundamental para establecer pautas educativas en los primeros años de vida. La experiencia nos ha llevado a tener la absoluta convicción que se necesitan docentes altamente preparados en la temática para enfrentar un proceso educativo de calidad, por lo que no basta la aplicación de un sistema de pregunta diferenciado que integre preguntas de fijación o reproducción, búsqueda y generalizadoras o la simple creación de un material que eleve paulatinamente el nivel de complejidad en las actividades.

La educación del talento se dirige fundamentalmente hacia el desarrollo de potencialidades para estimular y fomentar el desarrollo físico, emocional y de la inteligencia de los niños. El desarrollo de las potencialidades en el niño debe ser algo planificado creado sobre la base de los conocimientos individuales adquiridos por los infantes en cada etapa de su desarrollo y sobre lo que es capaz de realizar con ayuda de otro.

La autora considera que es de vital importancia su educación desde la primera infancia, etapa que sienta las bases para la adquisición de conocimientos y habilidades. El papel del docente ante este reto y su capacitación sistemática constituye un eslabón fundamental en la educación del talento.

²⁹ Cabrera. (2011). ¿ Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. Estudios pedagógicos XXXVII (2): 43-59

La capacitación ha sido objeto de estudio de varias investigaciones entre los autores se destacan: Wiggins (1989), Ramírez (1993), Pinto (1994), Calderón Hugo (1995), M.E.C.D (1997), Ruges Mauro y Ramírez Patricia (1997), Werther, Jr & Y, Davis (1998), Añorga Morales (1998), Martínez J. L. (1998), Gore Ernesto (2001), Guzmán (2003), Pinto Villatoro (2004), Rodríguez (2006), Bermúdez Monteagudo, B. & Díaz Vera, E. (2015).

Diferentes han sido las definiciones abordada por autores en el transcurso de los años. Al realizar un estudio minucioso del término capacitación considera la autora que esta se dirige hacia dos tendencias fundamentales la capacitación analizada desde el punto de vista administrativo y la capacitación del docente.

Wiggins (1989), se refiere a que el participante de estas acciones de capacitación aprenda a justificar sus propias opiniones, reconozca y entregue un trabajo de calidad, sea autocrítico, desarrolle un estilo propio, aprenda a formular preguntas, analice paradigmas, sea honesto con respecto a su propia ignorancia y capaz de autoevaluarse.

Ramírez (1993), define la capacitación como la necesidad de la empresa de inducir un nuevo elemento en su estructura que le permita mantener en forma permanente su potencial de actuación y de cambio a través del conocimiento y desarrollo de las habilidades de sus componentes, lo que se transforma en una función más, como podría ser la producción y que en estos casos responde a una función educativa con perspectivas de presente y de futuro.

Pinto (1994), se capacita con base en necesidades específicas, para incrementar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes para el correcto desempeño del puesto determinado.

Calderón Hugo (1995), plantea que capacitación es la dirigida a los recursos laborables en su desempeño o la preparación para el mismo, con el propósito de habilitarlos para su desempeño particular.

El Proyecto conjunto Organización de las Naciones Unidas para Educación Ciencia y Cultura y el Gobierno Español en apoyo al Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (1996) realiza un estudio sobre el concepto de capacitación, entendido como una acepción más general, donde capacitar quiere decir, “hacer apto para...”, “habilitar para...”. Tradicionalmente se entendía por capacitación el proceso de

formación ligado más bien al desarrollo de habilidades y destrezas para el ejercicio de un oficio o una actividad laboral determinada.

Ruges Mauro y Ramírez Patricia (1997), considera que es “el conjunto de actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes del personal para que desempeñen mejor su trabajo” Julia Añorga Morales (1998), plantea que: “es una forma de educación, donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa, didáctica, coherente y tolerante frente a las diferencias”.

Con la capacitación del docente considera la autora se pretende, desde una visión pedagógica, hacer que el proceso de capacitación se convierta en un “proceso interactivo-constructivo”, donde cada participante defina la función que ocupa dentro del proceso educativo para elevar su calidad.

Martínez J. L. (1998), refiere por significado etimológico del concepto de capacitación: Dar cabida, la cual se fundamenta en la presunción de la existencia de vacío que debe ser llenado; esta noción se complementa a través de la definición de capaz por oposición a incapaz, siendo el eje articulador del concepto de poder, pues, el vacío es llenado por el que se supone es capaz, lo cual lleva implícito un sentido de poder. El término capacitación adquiere, entonces la posibilidad de dar cabida a algo que falta, supuestamente carencia de conocimientos que hay que implementar para que se logre una adecuada actuación profesional

Las políticas de capacitación que se asumieron se basan en los cuatro aprendizajes fundamentales, considerados pilares del conocimiento en el “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer” (UNESCO, 1996). Estos aprendizajes permiten al individuo la construcción de capacidades caracterizadas por un mayor sentido ético y habilidades afectivas para la obtención, organización, producción y evaluación de información. Proceso indispensable, donde el conocimiento aplicable es un elemento esencial y un recurso para el desarrollo económico y social.

Añorga Morales, (2000) expresó que “la capacitación como un proceso de actividad de estudio y trabajo permanente, sistemático y planificado, basado en necesidades reales y

prospectivos de una entidad, grupo o individuo y orientado hacia un cambio en los conocimientos, las habilidades para la actividad que realiza y actitudes del capacitado, posibilitando su desarrollo integral, permite elevar la efectividad del trabajo profesional y de dirección, tiene como componente fundamental la preparación y superación del graduado no solo en la rama en que se tituló sino en su habilitación como educador, profesional de salud, entre otros”.

Serra, J. C. (2001) la capacitación es contemplada como la forma de reconversión de todo el personal docente en actividad (directores, supervisores y docentes) para afrontar las exigencias pedagógicas y laborales derivadas de la nueva estructura del sistema educativo.

Gore Ernesto (2001) La palabra capacitación para denominar al proceso planeado y orientado a promover la adquisición de nuevos conocimientos para resolver problemas y para cuestionar los criterios a partir de los cuales son resueltos, conocimientos susceptibles de ser transferidos a las rutinas de trabajo y modificarlas en parte o sustancialmente.

En Cuba, Guzmán (2003), asume el término capacitación como un proceso orientado a la adquisición sistemática de actitudes, conceptos, conocimientos, roles o habilidades con los que se obtiene una mejoría del desempeño en el trabajo. Por tanto, deberá apoyarse en la determinación de las necesidades y los recursos disponibles para satisfacerlas, desde los departamentos de recursos humanos. Sustenta así una propuesta estratégica en la que incluyen sus acciones desde un enfoque de sistema.

Según Roberto Pinto Villatoro (2004), la capacitación forma parte de la educación y formación integral de las personas, resaltando también que la capacitación involucra un aprendizaje, y que el resultado del aprendizaje es un cambio de conducta; por lo tanto los cambios que se generen en los empleados deben ser producto de necesidades previamente diagnosticadas, transferidas y reforzadas en la organización.

Rodríguez (2006), define la capacitación como un “...proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto que aprende de conocimientos, formas de comportamiento, actitudes, valores, afectos y sus formas de expresión que se producen en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto...”, en

dependencia del nivel de conocimiento que posea el sujeto, de sus intereses, estados de ánimo, actitudes y valores hacia diferentes esferas de la realidad social y personal, que lo conducen a su desarrollo personal, al intercambio y en ocasiones al desarrollo personal también de los sujetos con los cuales interactúa.

Las propuestas de Leiva (2009); Álvarez de Zayas (1997); Osorio (1998); Novo (1998); Añorga (2004); Cánovas (2003); y De Armas Ramírez (2003), tienden a considerar que la forma de presentar la capacitación pueden ser diversas pero precisan que deben centrarse en el desarrollo del desempeño, promulgar y estimular la profundización y actualización de contenidos que resultan del propio desarrollo de las ciencias y del proceso de implementación de las políticas.

Algunas concepciones dadas sobre la capacitación de docentes y administrativos tomados de la literatura o de la práctica educativa en algunos países de América Latina y el Caribe plantean la capacitación como proceso de educación permanente. Por educación permanente se entiende el proceso continuo de formación a lo largo de la vida de un individuo.

La capacitación debe constituir una forma de educación permanente que permita, formar parte de la dinámica del cambio tanto en orientación como en el proceso educativo, facilitándole enfrentar los problemas planteados por el adelanto científico y tecnológico; los imperativos del desarrollo económico, social y político; el ritmo acelerado del desarrollo del medio ambiente; la influencia de los medios de comunicación de masas y las demandas de una armonía internacional y de relaciones entre comunidades.

La inscripción del concepto de capacitación de docentes y administrativos en el de educación permanente, implica un cambio de concepción de su papel; una eliminación de barreras entre la escuela y la comunidad, entre el docente profesional y otros miembros de la comunidad que pueden desempeñar este papel, entre la universidad, la escuela y la comunidad. Es así como la educación permanente incorpora la integridad de la persona en su papel profesional

Bermúdez Monteagudo, B. & Díaz Vera, E. (2015). La “formación”, “preparación para la tarea” o “capacitación” es un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para la formación docente; pero que continúa a lo largo de

toda su labor, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

La autora asume la definición de Añorga (1998), plantea que: “es una forma de educación, donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa, didáctica, coherente y tolerante frente a las diferencias”³⁰.

Modelo educativo de capacitación docente para la educación del talento en la primera infancia

Disímiles son las definiciones de modelo según el ámbito en que se emplee y según la época histórica en que se use. En la literatura relacionada con el tema se pueden abordar autores que han incidido en sus investigaciones en la temática tales como: Nuñez, (1988), Hilbom & Mangel, (1997), Bringas, (1999), Valera, (2000), Márquez, (2001), Sierra, (2002), Ferrer, (2002), González Castro, (2003), González, (2005), Añorga, (2006), Ceballos, (2011), Larragaña, (2012), Vega, (2014), Colectivo de autores, (2015).

Bermón (2013), concibe el modelo como una representación de un objeto, sistema o idea, de forma diferente al de la entidad misma, cuyo propósito es ayudar a explicar, entender o mejorar un sistema.

Para el Diccionario español un modelo es un esquema teórico que representa una realidad compleja o un proceso complicado, que al ser esquematizado ayuda a comprender el funcionamiento del sistema.

Según Gastón Pérez y otros (1996). En cuanto a la tipología de modelo en el campo de la investigación educativa, resulta oportuno señalar que ésta responde a las características del objeto original que se pretende investigar, modelar y transformar.

Para efectos de este estudio se consultan definiciones de modelo educativo, aspiración que se desea alcanzar como resultado científico de la investigación.

³⁰ Añorga Morales, Julia. (1998). La teoría alternativa: Educación Avanzada. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “E. J. Varona”

Tunnermann (2000), plantea “El modelo educativo es la concreción en términos pedagógicos de los paradigmas educativos de una institución y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple a fin de hacer realidad su proyecto educativo”

Ceballos (2011). Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de programas de estudio

La autora asume la definición de Modelo educativo dada por Valera (2000) quien la define como el conjunto de factores en interacción dialéctica que deben ser contemplados en el diseño del sistema de influencias educativas a que un ciudadano de una sociedad dada en un momento histórico preciso debe ser sometido, para que con un margen de eficiencia, salga formado con un determinado perfil, que de hecho significa ideal de hombre concretado en una personalidad, donde además de rasgos típicos y comunes a todos los miembros de esta sociedad en cuestión, de cabida al desarrollo de su individualidad y potencialidades.

Se visualiza por la autora la concepción de un modelo educativo, centrado en un proceso de formación e intercambio que propicie en los docentes la elevación de niveles de estudio y su formación continua y permanente, se considera que debe estar centrado en un aprendizaje autónomo que promueva una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística, que combine equilibradamente el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores, aspectos indispensables para enfrentar la educación del talento en la primera infancia y proporcione una labor educativa de excelencia.

El modelo educativo de capacitación docente se materializará a través de diferentes formas organizativas dentro de las que se encuentran: los cursos, talleres, entrenamientos, Eventos, sistematización de experiencias y diplomados.

Conclusiones

La capacitación docente se considera una vía propicia a elevar la calidad de la educación en la primera infancia en aspectos medulares como el desarrollo científico y tecnológico y a las proyecciones del desarrollo social, económico y cultural del país.

Ello impone un reto a la esfera educacional y al docente como principal facilitador y estimulador del desarrollo de los niños.

Las indagaciones teóricas y empíricas de los antecedentes condujo a la autora a la búsqueda de respuestas, relacionadas con la capacitación docente para la educación del talento en la primera infancia desde posiciones científicas, lo que permitió constatar hasta el momento en el análisis documental realizado este tema no ha sido abordado con los docentes de la primera infancia los que muestran carencia en sus conocimientos respecto a la temática investigada.

La concepción de un modelo educativo de capacitación docente en educación del talento en la primera infancia centrado en un aprendizaje autónomo y participativo que promueva una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística es indispensable para enfrentar la educación del talento en la primera infancia y proporcionar una labor educativa de excelencia.

Bibliografía

Árias, F. G. (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (Sexta ed.). Caracas: Episteme, C.A.

Blumen, S. (2004). Meta-análisis sobre estudios de identificación y atención al talento y la superdotación en el Perú. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXII(2), 279-317.

Castellano, D. (2007). Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. Curso 29. Congreso Internacional Pedagogía 2007. La Habana: Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Castellanos, R. M., & López, R. (2012). La diversidad humana. Textos educativos para la reflexión y debate profesional. La Habana: Pueblo y Educación.

Cuba. Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona. (2005). Estudio de las tendencias y regularidades del desarrollo físico, psicológico, académico y social de una muestra de niños, adolescentes y jóvenes talentosos. Informe de resultado. Proyecto "Modelo de Intervención educativa para el desarrollo del talento. La Habana: Centro de Estudios Educativos.

- Darder, P. (2013). *Aprender y educar con bienestar y empatía La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Lorenzo, R. (2010). *El talento ¿se hereda o se adquiere?* . La Habana: Científico-Técnica.
- Marina, J. (2011). *La Educación del Talento*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Mönks, F. J., & Van Boxtel, H. (1992). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman, *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana, S.A.
- Petrovsky, A. V. (s/a). *Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
- SUNESCO. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Tunnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*: Editorial Hispamer, Nicaragua

12.

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE MATANZAS. EXPERIENCIAS, BUENAS PRÁCTICAS Y DESAFÍOS EN LA ACTUALIDAD

*CENTER OF EDUCATIONAL STUDIES OF THE UNIVERSITY DE SLAUGHTER.
EXPERIENCES, GOOD PRACTICAL AND CHALLENGES AT THE PRESENT TIME*

Vilma Ramos Villena³¹

vilma.ramos@umcc.cu

Resumen

El Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Matanzas tiene como Misión fundamentar científicamente el perfeccionamiento de la educación en los niveles educativos en el territorio matancero y la formación universitaria, como contribución a la mejora de la actividad educacional así como su proyección nacional e internacional, concebido desde una visión profundamente integradora de la investigación en las Ciencias pedagógicas y de la educación con una proyección de I+D+i, al servicio de la calidad de la educación en los niveles de enseñanza. El Centro de Estudios Educativos (Cened), se estructura en áreas con significación en sí misma y procedimientos que las relacionan. Esta ponencia tiene como propósito socializar las experiencias y buenas prácticas, así como precisar los desafíos en la actualidad.

Palabras clave: proyecto, maestría, formación doctoral e intercambio científico.

³¹Doctor en Ciencias Pedagógicas. Directora. Profesora Titular e investigadora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro del Consejo Científico en Ciencias Pedagógicas y de la Universidad de Matanzas.

Summary

The Center of Educational Studies of the University of Matanzas has as Mission to base the improvement of the education scientifically in the educational levels in the territory matancero and the university formation, as contribution to the improvement of the educational activity as well as its national and international projection, conceived from a deeply integrative vision of the investigation in the pedagogic Sciences and of the education with a projection of I+D+i, to the service of the quality of the education in the teaching levels. The Center of Educational Studies (Cened), it is structured in areas with significance in itself and procedures that relate them. This report has as purpose to socialize the experiences and good practical, as well as to specify the challenges at the present time.

Words key: project, master, doctoral formation and scientific exchange.

Introducción

Los centros de estudios de ciencias de la educación superior creados en las instituciones de educación superior tienen como misión la investigación científica y la docencia de pregrado y posgrado en las disciplinas de su campo de actuación. Tienen entre sus funciones la de contribuir a la solución científico metodológica de los problemas que se presentan en el proceso de formación para su perfeccionamiento, con la introducción y generalización de los resultados en la práctica pedagógica. También, la de apoyar las actividades que realizan los distintos colectivos metodológicos cuando lo soliciten, elaborar materiales de ayuda para la adecuada gestión de formación, así como proyectar y ejecutar programas de capacitación al claustro. (MES, 2018, p.671). En este sentido:

Para la universidad constituye un desafío multiplicar su papel como instituciones de conocimiento, aumentando la calidad, cantidad y pertinencia de la investigación científica y el desarrollo tecnológico que ellas realizan e integrándose mejor con los restantes actores del sistema, con el propósito de contribuir a un mayor impacto económico social en el proceso de desarrollo (Saborido, 2018, p.12).

El 13 de julio de 2016 se aprueba la creación del Centro de Estudios Educativos conocido abreviadamente por CENED, perteneciente a la Universidad de Matanzas, adscrita al Ministerio de Educación, en R/M No. 43/17. El Centro de Estudios tiene como Misión: fundamentar científicamente el perfeccionamiento de la educación en los niveles educativos en el territorio matancero y la formación universitaria, como contribución a la mejora de la actividad educacional así como su proyección nacional e internacional.

Este es concebido desde una visión profundamente integradora de la investigación en las Ciencias Pedagógicas y de la Educación con una proyección de I+D+i, al servicio de la calidad de la educación en los niveles de enseñanza.

Tiene como objetivos

- Proyectar el trabajo por la calidad de la educación, a tenor con la Agenda 2030 y el Plan Nacional de desarrollo y consolidar el liderazgo en la actividad educacional.
- Conducir la formación investigativa de los profesionales de la educación de la Universidad de Matanzas desde los diferentes programas que se gestionan.
- Propiciar la integración de acciones para el estudio de las problemáticas de la educación con el empleo de métodos de investigación, a partir de establecer nexos de trabajo interinstitucional e intersectorial. Consolidando escenarios de socialización de los resultados de las investigaciones.

Esta ponencia tiene como propósito socializar las experiencias y buenas prácticas, así como precisar los desafíos en la actualidad.

Desarrollo

La existencia de la línea de investigación: “El perfeccionamiento educativo cubano”, direcciona el accionar de las áreas hacia la Misión del Cened, entrelazadas por procedimientos que dinamizan y armonizan la labor.

Concepción del área de *Proyectos de investigación* del Cened de la Universidad de Matanzas para la gestión de la actividad investigativa de profesores y estudiantes.

La gestión de la actividad de Ciencia, Tecnología e Innovación que se desarrolla en Cuba (CITMA, 2012) se sustenta en la investigación (Sierra, 2004) y (Rodríguez, 2018) en cada una de las universidades, debido a la “necesidad de concretar líneas e investigaciones que permitan integrar relaciones inter, transdisciplinarias y multidisciplinares, a partir del análisis de las prioridades nacionales y territoriales- fortalezas con que contamos-líneas y/o proyectos de investigación a desarrollar como respuesta a las prioridades” (UM, 2018a, p.1).

Las *Orientaciones para la organización de la CTI en las Universidades. Documentos metodológicos para la organización de la CTI en las universidades y ECTI del MES, 2017-2021*, (MES, 2018), constituyen las bases legales para la gestión de la investigación que desarrolla el área de proyectos del Cened. El reconocimiento de dichas bases metodológicas implica la comprensión de la sinergia entre las acciones principales, tarea e indicaciones metodológicas.

Acciones principales: (MES, 2018b)

- Dedicar no menos del 5% del presupuesto de la universidad y del financiamiento del MES en divisas convertibles a los Proyectos I+D+i,
- fortalecer el trabajo científico estudiantil, curricular y extracurricular, mediante la participación de estudiantes en los proyectos de investigación, científica y tecnológica o de innovación,
- fortalecer e incrementar las redes académicas y de investigación universitaria, en el entorno nacional e internacional que propicien la movilidad necesaria para el trabajo de investigaciones conjuntas y la participación de expertos en Proyectos de investigación científica y tecnológica,
- fortalecer y crear en cada universidad y ECTI estructuras de interface que favorezcan la interconexión entre estas, con universidades y centros de investigación del MES y de otros organismos y el entorno socio productivo, para la captación de demanda de investigación, la aplicación y comercialización de los resultados científicos y de innovación, velando por la protección de la propiedad intelectual.

El área de *Proyectos de investigación* del Cened es la encargada de la gestión de la línea de investigación como el contexto idóneo para la planificación, ejecución y trazabilidad en cada proyecto de investigación según su denominación, entre otros, así como la planificación del presupuesto para la Tarea Vida.³² (CITMA, 2012)

³² Plan del Estado para el enfrentamiento al cambio climático, aprobada por el Consejo de Ministros el 25 de abril de 2017. La Tarea Vida está inspirada en el pensamiento del líder histórico de la Revolución Cubana Fidel Castro Ruz, cuando en la Cumbre de La Tierra en Río de Janeiro, el 12 de

En cada una de las áreas, como resultado de un profundo trabajo metodológico de posgrado por parte de sus miembros, se arribó a una modelación independiente que después se sistematizó en la *Modelación del Centro de Estudios Educativos (Cened)* (Ramos y otros, 2017). Específicamente la misión del área de *Proyectos de investigación* consiste en

“la gestión y asesoría de proyectos de investigación, sobre los problemas contemporáneos de la educación, y en estrecho vínculo con ellos, apoyar los programas de formación profesional que contribuyan al perfeccionamiento continuo de la formación pedagógica del claustro universitario, así como el desarrollo de espacios para la socialización y visibilidad de los resultados científicos”. (Álvarez, González, Pestana y Romero, 2017, p.1)

Sus objetivos generales están dirigidos a:

1. Desarrollar investigaciones que sustenten científicamente la mejora de los procesos formativos y de gestión educacional, de acuerdo con el desarrollo actual de las ciencias pedagógicas y de la educación, en correspondencia con las prioridades del desarrollo educacional del territorio y el país.
2. Elevar la formación continua del claustro, con énfasis en la trasmisión de una cultura científica que permita a la investigación convertirse en el motor impulsor de las transformaciones de la esfera educacional.
3. Propiciar el intercambio científico nacional e internacional en materia educacional y la evaluación del impacto de los resultados investigativos en esta área, en la sociedad y en particular en el desarrollo local.

junio de 1992 expresó: “Una importante especie biológica está en riesgo de desaparecer por la rápida y progresiva liquidación de sus condiciones naturales de vida: el hombre...”.

4. Incrementar la visibilidad internacional de los resultados científicos, con énfasis en las publicaciones en revistas de alto impacto, así como la obtención de premios territoriales, nacionales e internacionales como resultado de la actividad científica. (Álvarez, González, Pestana y Romero, 2017, p.2)

En correspondencia, los objetivos específicos del área se encaminan a:

1. Fundamentar desde la ciencia las transformaciones que ocurren en el Sistema Educativo en Cuba priorizando la educación superior.
2. Promover investigaciones relacionadas con el estudio y debate de las buenas prácticas pedagógicas en todo el sistema educativo.
3. Gestionar proyectos de investigación cuya línea de investigación se relacione con la formación de los profesionales que cursan sus estudios en la Educación Superior.
4. Participar con los órganos asesores de la administración en la valoración de la proyección de trabajo, obtención de resultados e impacto de los proyectos de investigación, relacionados con la línea Educación, cultura y sociedad por un desarrollo sostenible.
5. Contribuir a la formación académica y científica, sustentando el proceso de formación de doctores y máster en ciencias pedagógicas y de la educación.
6. Contribuir a elevar la calidad del proceso investigativo hasta el cierre del ciclo, con la generalización y medición del impacto del resultado previsto en las investigaciones educativas.
7. Asesorar el trabajo en proyectos de investigación como vía idónea para obtener resultados científicos de calidad.

La Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Está evaluada por la Junta de Acreditación Nacional con la categoría de Certificada

Pertinencia social. Fortalezas:

Profesores que la han cursado por su diseño, actualización, nivel con que se han impartido los diferentes cursos, el desarrollo de la labor investigativa realizada, así

como por la repercusión en el perfeccionamiento de su actividad como docentes de sus respectivas instituciones de educación superior, lo cual ha sido constatado en entrevistas e intercambios realizados con los 4 egresados que hasta el momento ya han defendido sus tesis, así como con el total de maestrantes, profesores, alumnos y directivos, a los cuales ellos imparten docencia, ya sea dentro del pregrado o en la superación profesional, en diferentes niveles e instituciones brasileñas.

El colectivo de profesores y tutores del claustro desarrolla su actividad investigativa alrededor del proyecto de investigación, titulado *Perfeccionamiento de la formación del profesional de pregrado y postgrado*, que se ha ido consolidando en los últimos años y que comprende temáticas que combinan su carácter universal y junto a ello siempre teniendo en cuenta el contexto en el cual se desarrollan.

El desempeño profesional de los egresados se ha visto perfeccionado cualitativamente, a partir del dominio y aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos en el programa. Dichos egresados son reconocidos por llevar a la práctica los resultados de sus investigaciones. Incremento de la producción intelectual de los egresados, lo que se expresa en la participación sistemática en eventos y talleres, en la generación de actividades de posgrado, así como en la publicación de artículos científicos, y por su creciente participación en eventos regionales, locales e internacionales, durante su proceso de formación dentro del programa.

Tradición de la institución y colaboración interinstitucional. Fortalezas

Los estudios de pregrado en la institución en general y en el área de conocimiento del programa en particular con 18 carreras, de ellas más del 50% de perfil pedagógico como parte del proceso de integración de la educación superior y la incorporación de la anterior Universidad de Ciencias Pedagógicas de Matanzas, con carreras en proceso de acreditación.

La institución ha mantenido una trayectoria ascendente en la superación posgraduada con actividades entre cursos, entrenamientos y diplomados en el año 2019, en las que se han superado 8289 profesionales, evidenciando que como promedio cada cinco años los profesionales totales del territorio cursan alguna de estas figuras de superación, incluyendo una parte de ellos a profesionales en el área del programa.

En el área de conocimiento del programa el posgrado académico se ha fortalecido con la incorporación de la actual Facultad de Educación, contándose en la actualidad en general en la institución con 6 programas de maestría en esta rama (de los 15 que posee la institución, y 5 de ellos de Excelencia) y con 2 programas de formación doctoral.

Se amplían y fortalecen los vínculos estables de colaboración con 8 instituciones nacionales y 13 extranjeras en el área de conocimiento del programa por parte de profesores y colaboradores del claustro del mismo

Profesores y Tutores. Fortalezas:

El 92,3 % de los profesores y tutores del claustro son doctores, con una alta experiencia académica e investigativa en el área del programa (siendo en general doctores el 86,6% del claustro físico del programa en las 3 ediciones evaluadas) (ver modelo SEAM-7).

Los profesores y tutores del claustro de la edición publican 97 artículos, para un promedio de 7,46 trabajos por profesor, 34 de ellos en los grupos 1 y 2 (lo que representa el 35% del total de artículos), así como 23 libros y monografías y realizan 224 ponencias en eventos, 174 de las mismas con carácter internacional, obtienen 24 resultados académicos e investigativos en los últimos 5 años y 138 reconocimientos de diverso tipo que prestigian el claustro.

Las evaluaciones finales mostraron una elevada calidad en su orientación y tutoría, evidenciada en los criterios expresados por los maestrantes, en la calidad de las tesis y sus defensas, así como en el indicador referido a que de los trabajos defendidos en el tiempo de duración del programa.

Aseguramiento Didáctico, Material y Administrativo. Fortalezas:

La bibliografía tuvo un alto nivel de actualización, tanto la ofrecida por los profesores como la gestionada por los tutores y maestrantes, facilitándose también su acceso en el contexto brasileño, donde se realizó la edición debido a las facilidades tecnológicas existentes. El aseguramiento didáctico, material y administrativo del programa se apoyó y facilitó tanto por la gestión del comité académico y los profesores, como por el convenio existente. Se dispuso de un buen nivel de equipamiento, insumos, mobiliario y acceso a medios de computación y se logró una organización, seguimiento y control estricto a la ejecución del programa, tanto en la legalidad de la documentación a tiempo como en la gestión del mismo.

Estudiantes. Fortalezas:

A partir de la demanda del programa en el contexto de las necesidades de superación académica de la región de Minas Gerais, Brasil, la empresa brasileña de superación y capacitación profesional, Veritas, con la cual se estableció el convenio, de conjunto con el Comité Académico de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, llevaron a cabo un proceso selectivo de los aspirantes, tomando en cuenta los requisitos de ingreso, hojas de vida y entrevistas, así como la relación de los intereses investigativos de cada solicitante con el perfil y los objetivos del programa.

Todos los trabajos investigativos desarrollados por los maestrantes se correspondieron tanto con las líneas de investigación del programa, con las prioridades del desarrollo de ese país, como con la realidad socioeducativa donde

trabajaban dichos maestrantes, la gran mayoría de los maestrantes lograron su permanencia en las actividades académicas desarrolladas, culminaron todas las actividades lectivas y realizaron la defensa satisfactoria de la tesis dentro del periodo de duración de las ediciones.

Este programa tiene como particularidad que el 100% de los cursistas fueron extranjeros, lo que facilitó el intercambio de experiencias y referentes teóricos y prácticos, en lo académico y socio-político, todos los estudiantes realizaron al menos 2 publicaciones y presentaron al menos 2 ponencias como resultado de su actividad investigativa y como requisito de su titulación en el programa, gran parte de ellas de conjunto con sus tutores, incluyendo eventos locales y regionales en Brasil; y locales, nacionales e internacionales en Cuba.

Currículo. Fortalezas

El programa es pertinente, cumple con los objetivos generales, sociales y específicos declarados, al propiciar que los profesionales dominen los principios de la metodología de la investigación científica en la rama educativa y los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para el desempeño profesional, se fundamenta teórica y metodológicamente en la concepción de enseñanza aprendizaje en la educación superior cubana y las tendencias pedagógicas actuales, con adecuado nivel de exigencia en el uso de la información científica actualizada, las TIC, el idioma extranjero y métodos y técnicas que propician el desarrollo y la participación individual y colectiva, todo lo cual contribuye al desarrollo de las relaciones multi, inter y transdisciplinarias en la maestría.

El sistema de evaluación desarrollado en cada uno de los cursos también contribuye a las relaciones disciplinares y prepara el estudiante para el adecuado desempeño en su actuar profesional y para la realización exitosa del ejercicio final. Se ha facilitado el acceso a información en red a maestrantes y profesores, así como el apoyo de la institución en instalaciones y medios para el desarrollo de los cursos, la

investigación y la tutoría, existe reconocida estabilidad y experiencia del claustro de la maestría.

Desde nuestro Centro se gestionan dos programas independientes para optar por el Título de Doctor, con especialidades en: **Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación**. Sobre la base de los dos anteriores se aprobó recientemente un nuevo programa propuesto a integrarse

Formación doctoral en Ciencias Pedagógicas. Ostenta la Categoría de Excelente

Las acciones de la estrategia de formación doctoral, prevén la relación entre los aspirantes (internos y externos) que se forman en el colectivo científico en el marco de sesiones científicas, preparación y asesoramiento para la realización de los exámenes de candidato, trabajo con el tutor, seminarios de integración y en los talleres de tesis del programa de doctorado, participación en eventos científicos y en las actividades planificadas en el proyecto de investigación. Estas acciones han permitido confrontar ideas y recibir distintos puntos de vista de aspirantes y tutores. Una práctica introducida es dialogar en los llamados “Encuentros con el Comité”. Con la finalidad de preparar teórica y metodológicamente a los docentes de las instituciones educativas del territorio matancero, interesados en la fundamentación de temas que conduzcan a la defensa de una tesis de grado, se crea el programa “La iniciación investigativa para los temas doctorales en educación”, actualmente desarrolla su segunda edición.

Programa de formación doctoral en Ciencias Pedagógicas

Formación de doctores

Proyecciones de la formación doctoral

Existe en la Universidad una estrategia para la formación de doctores, adecuada a cada área de formación, incluida la de Ciencias Pedagógicas, la cual se sustenta en

la experiencia acumulada a través del programa de doctorado por la modalidad tutelar que desde el 1996 se ha venido implementando y que a partir del año 2011 y 2013 se amplía con la aprobación de la modalidad colaborativa y libre en el año 2019. En la actualidad está vigente la proyección hasta el 2022.

Proceso de formación de doctores. Egreso. Fortalezas

La Universidad cuenta con una tradición en la formación doctoral y un claustro comprometido con su misión de garantizar la calidad, continuidad y vitalidad del programa de doctorado tutelar que se desarrolla

La estrategia de formación doctoral que existe articula con los proyectos de investigación que se desarrollan y da respuesta a las prioridades del territorio. Las investigaciones que desarrollan los aspirantes del programa responden a los proyectos de investigación y son evaluadas por las instancias correspondientes

La formación doctoral cuenta con los recursos materiales, informáticos y bibliográficos esenciales para garantizar la marcha del proceso. Existe un clima afectivo favorable entre profesores, tutores y aspirantes, lo que influye positivamente en los resultados de la formación.

El 100% de los aspirantes presentados a la defensa de sus tesis en los últimos cinco años han resultado aprobados en su primera presentación ante el tribunal de grado. Se garantiza la divulgación de los actos de predefensa y defensa de los aspirantes formados en el programa, con la antelación suficiente, a través de diferentes medios, los que incluyen las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Nivel científico del claustro. Fortalezas

El claustro posee elevada capacidad y autoridad académica e investigativa, reconocida por su labor científica en la especialidad en que se forman los aspirantes

con expresión en su formación académica y científica. En su composición están representadas prestigiosas instituciones del país.

Los docentes que componen el claustro participan en proyectos de investigación que tienen alcance internacional, nacional, territorial e institucional, los que se corresponden con necesidades sociales e institucionales. Los resultados son avalados por varios premios y reconocimientos de órganos científicos de carácter institucional, territorial y nacional.

Los miembros del claustro publican artículos en revistas científicas cubanas certificadas por el Citma. También han publicado libros (o capítulos de libros) en editoriales reconocidas oficialmente.

Se aprecia una sostenida participación de los miembros del claustro en eventos científicos de reconocido prestigio nacional e internacional, lo que ha favorecido el intercambio científico y la socialización de las experiencias.

Respaldo material, financiero y administrativo. Fortalezas

Se dispone de aulas, instalaciones e insumos para el desarrollo de las actividades del programa de doctorado y se brinda un empleo y control adecuado de los mismos, se controla y conserva de manera efectiva la documentación relacionada con el proceso de formación doctoral y se realiza el control efectivo del proceso de formación científica de los aspirantes y ha sido permanente y decisivo el apoyo material de la Dirección de la Universidad de Matanzas para la realización de los actos de defensa de tesis, según el calendario informado por la CNGC.

Gestión de la información y el conocimiento. Fortalezas

Se dispone de la bibliografía básica actualizada para el trabajo investigativo de los aspirantes, tutores y profesores, que brinda una respuesta adecuada en el orden

científico a las necesidades básicas del programa, se favorece de forma sistemática la gestión de la información y el conocimiento, lo que permite ofrecer a los aspirantes la bibliografía científica necesaria, tarea en la que participan el claustro y los colaboradores del programa.

Por otra parte los aspirantes y miembros del claustro tienen acceso, de manera general, a las tecnologías de la información y las comunicaciones y contamos con la revista electrónica ATENAS, que se encuentra certificada por el CITMA e indexada en siete bases de datos internacionales (Latindex, REDIB, UIF, DRJI, Redcien, IJIF, Redalyc y ERIHPLUS), que contribuye a la actualización científica y la publicación del claustro y los aspirantes.

Impacto. Fortalezas

Existe una repercusión favorable de los resultados de tesis de doctorado en la práctica social, en particular vinculadas con la solución de problemas de la Educación Preescolar, Primaria, Especial y la Educación Superior Pedagógica, acciones de colaboración, la superación profesional mediante el trabajo docente - metodológico en los distintos niveles de enseñanza, con la existencia de líderes científicos reconocidos en la Universidad, en otras regiones del país y en el extranjero que son doctores egresados del programa.

Hay satisfacción de los egresados por la formación recibida y por los reconocimientos alcanzados como resultado de su producción científica y de los profesores y tutores del claustro por participar en el proceso de formación de doctores. Se reconoce un ascenso en las categorías docentes por los egresados, así como la asunción de responsabilidades administrativas y académico-investigativas, recibimiento de premios por sus resultados y algunos son líderes científicos en la conducción de proyectos investigativos y programas académicos.

Programa de formación doctoral en Ciencias de la Educación

Formación de doctores. Fortalezas

La universidad cuenta con una tradición en la formación doctoral y su claustro está capacitado y comprometido a mantener la calidad de este proceso, la calidad de la formación que brinda el Programa, contribuye a elevar la preparación científica de sus egresados y por tanto, el de las instituciones educativas de procedencia. Para la formación doctoral cuenta con los recursos materiales, informáticos y bibliográficos esenciales para garantizar la marcha del proceso y existe un clima afectivo que existe entre profesores, tutores y aspirantes, influye positivamente en los resultados de la formación, por lo que el 100% de los aspirantes presentados a la defensa de sus tesis han resultado aprobados en su primera presentación ante el tribunal de grado. La divulgación de los actos de predefensa y defensa de los aspirantes, con la antelación suficiente, empleando diferentes medios, que incluyen las tecnologías de la información y las comunicaciones, propicia el debate científico en ellos.

Nivel científico del claustro. Fortalezas

El claustro posee elevada capacidad y autoridad académica e investigativa, reconocida por los resultados, avalados por premios y reconocimientos de órganos científicos de carácter institucional, territorial y nacional, así como por su liderazgo y participación en proyectos de investigación de carácter institucional, los que se corresponden con necesidades sociales e institucionales. La producción científica del claustro ha sido socializada en revistas incluidas en bases de datos de reconocido prestigio internacional y en revistas científicas cubanas certificadas por el CITMA. También han publicado libros (o capítulos de libros) en editoriales reconocidas oficialmente. Se aprecia una sostenida participación de los miembros del claustro en eventos científicos de reconocido prestigio nacional e internacional, lo que ha favorecido el intercambio científico y la socialización de las experiencias.

Respaldo material, financiero y administrativo. Fortalezas

Existe elevada satisfacción con los materiales y la infraestructura para el programa al disponer de aulas, laboratorios, instalaciones e insumos para el desarrollo de las actividades y de un satisfactorio control al proceso de formación científica. Hay un sistemático apoyo material de la dirección de la Universidad de Matanzas para la formación de doctores en el programa, especialmente para los actos de predefensa y defensa de tesis.

Gestión de la información y el conocimiento. Fortalezas

Nuestro Centro cuenta con diversidad de vías de acceso a la bibliografía básica actualizada para el trabajo investigativo de los aspirantes, tutores y profesores, que brinda una respuesta adecuada y novedosa en el orden científico a las necesidades básicas del programa y una elevada sistematicidad de la gestión de la información y el conocimiento, lo que posibilita ofrecer a los aspirantes la bibliografía científica necesaria, tarea en la que participan el claustro y los colaboradores del programa en los escenarios del CICT de la universidad.

Impacto. Fortalezas

Tenemos un significativo impacto en el aspecto económico por concepto de postgrado e intercambio académico, pues los resultados investigativos de los egresados favorecen la solución de problemas en las IES, con énfasis en la superación de los docentes y directivo, al respecto los empleadores manifiestan alta satisfacción por las competencias profesionales de los egresados del programa, a la vez que los egresados muestran satisfacción por la formación recibida lo que se revela en el ascenso de categorías docentes, responsabilidades administrativas y académico-investigativas, premios por sus resultados y el liderazgo científico de algunos en la conducción de proyectos investigativos y programas académicos.

Tenemos en el Cened un Programa de formación posdoctoral, como un espacio de encuentro de varias generaciones de doctores, que recién comienzan su labor como tutores de tesis de doctorado, y que pueden reunirse en torno a un proyecto común de ampliación de saberes, la construcción y socialización colectiva, que representaría un acto de unidad necesaria para el mejoramiento profesional.

Esta asunción identifica tres intencionalidades del proceso para la concepción del programa: la ampliación de conocimientos sobre el proceso de formación doctoral, la socialización y la sistematización de experiencias científicas.

La ampliación de conocimientos se expresa en la oportunidad de compartir nuevas visiones sobre el proceso formativo doctoral que resultan interesantes intercambiar. La socialización y la sistematización de experiencias científicas es la actividad intencionada en el programa que permite promover condiciones y relaciones grupales entre los doctores para la comunicación, el diálogo constructivo, y la divulgación de las contribuciones y significatividad de la construcción de la tesis y la tutoría en este proceso.

El intercambio científico que constituye otra de sus áreas, propicia el intercambio nacional e internacional en materia educacional y la evaluación del impacto de los resultados investigativos en esta área, en la sociedad y en particular en el desarrollo local. Incluye todo lo relativo a las publicaciones, convenios, REDES y la estrategia de exportación de servicios, a la vez que se implica con cada una de las Áreas para facilitar el cumplimiento desde sus procedimientos de todos los objetivos

Conclusiones

El Cened tiene como Misión fundamental científicamente el perfeccionamiento de la educación en los niveles educativos en el territorio matancero y la formación universitaria, como contribución a la mejora de la actividad educacional así como su proyección nacional e internacional.

El área de Proyectos de investigación del Centro de Estudios Educativos, es la entidad técnico-metodológica para la gestión de los proyectos asociados a la línea *Perfeccionamiento del sistema educativo cubano* en respuesta a las demandas investigativas del sistema educativo cubano en la universidad de Matanzas para promover proyectos que tengan como finalidad el perfeccionamiento de la Educación Superior.

Existe en la Universidad una estrategia para la formación de maestrantes y doctores, adecuada a cada área de formación, incluida la de Ciencias de la Educación, Pedagógicas, la cual se sustenta en la experiencia acumulada a través de sus programas, con una proyección hasta el 2022. Todas y cada una de las Áreas del Cened están, vinculadas en una dinámica mediada por el intercambio científico y académico nacional e internacional en materia educacional y la evaluación del impacto de los resultados investigativos en esta área, en la sociedad y en particular en el desarrollo local, incluyendo todo lo relativo a las publicaciones, convenios, REDES y la estrategia de exportación de servicios

Referencias bibliográficas

Álvarez, Y., González, M., Pestana, Y. y Romero, C.L. (2017). *Modelación del área de Proyectos de investigación del Centro de Estudios Educativos (Cened) de la Universidad de Matanzas*, Facultad de Educación, Universidad de Matanzas.

Ministerio de Educación Superior (MES). (2018b). *Orientaciones para la organización de la CTI en las Universidades. Documentos metodológicos para la organización de la CTI en las universidades y ECTI del MES. 2017-2021.*

Ministerio de Educación Superior (MES). 2016. *Resolución 43/17*, La Habana.

Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). (2012). *Resolución 44/2012*, La Habana.

Ministerio de Educación Superior (MES). (2015) *Resolución del MES No 75/2015.*

- PCC. (2017). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el periodo 2016-2021*. (Julio). Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/etiqueta/lineamientos-del-partido-y-la-revolucion>
- Ramos y otros. (2017). *Modelación del Centro de Estudios Educativos*. (Cened). Facultad de Educación. Universidad de Matanzas.
- Ponce y otros. (2019). *La iniciación investigativa para los temas doctorales en educación (Cened)*. Facultad de Educación. Universidad de Matanzas.
- Samerón y otros. (2019). *Programa de formación posdoctoral (Cened)*. Facultad de Educación. Universidad de Matanzas.
- Rodríguez, L. (2018). *La universidad que tendrá Cuba en el 2030*. Granma, 14 de febrero de 2018. Disponible en: <http://www.granma.cu/cuba/2018-02-14/la-universidad-que-tendra-cuba-en-el-2030-14-02-2018-23-02-55>
- Saborido, J. R. (2018). *La Universidad y la agenda del 2030 de desarrollo sostenible en el centenario de la Reforma universitaria de Córdoba, visión desde Cuba*. Discurso del Ministro de Educación Superior de Cuba en el 11º Congreso Internacional de Educación Superior: Universidad 2018. pp12
- Sierra, J. H. (2004). *La investigación como prioridad universitaria*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Universidad de Matanzas (UM). (2018a). *Balance de Ciencia Tecnología e Innovación del Año 2017*.
- Universidad de Matanzas. (UM) (2017). *Relación de Presupuesto y Proyectos 2018* (sin la EEPFIH).

13.

DIAGNÓSTICO DE LA RELACIÓN DEL TALENTO Y LOS INTERESES PROFESIONALES EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

1-Marbelis Palenzuela Trujillo.

Categoría Académica. Máster en Ciencias de la Educación

Categoría Docente. Profesora Auxiliar

Institución. Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

País. Cuba, La Habana.

Cargo. Profesora

Correo.palenzuela@unah.edu.cu

2-Midiala Pino Reyes

Categoría Académica. Máster en Ciencias de la Educación

Categoría Docente. Profesor Asistente

Institución. Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

País. Cuba, La Habana.

Cargo. Profesora

Correo.midiala@unah.edu.cu

3-Daraisy Hernández Martínez

Categoría Académica. Máster en Ciencias de la Educación

Categoría Docente. Profesora Asistente

Institución. Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”

País. Cuba, La Habana.

Cargo. Profesora

Correo.daraisy78@unah.edu.cu

4- Naima de Armas Machado

Estudiante de 4to año de la Carrera Pedagogía-Psicología

Correo. n.dearmasmachado@unah.edu.cu

RESUMEN

Los intereses profesionales se manifiestan al mismo tiempo que actúan, por ello no influyen solo en la actividad futura, sino en la que se realiza en los momentos actuales para alcanzar los objetivos profesionales planteados y un desarrollo profesional superior. En este sentido, resulta un área de especial atención para el desarrollo del talento en los estudiantes universitarios, lo que constituye hoy una limitación. Para ello se realizó un diagnóstico en estudiantes universitarios del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, de la Universidad Agraria de la Habana: "Fructuoso Rodríguez Pérez", el cual reveló que no siempre los estudiantes identificados como talento manifiestan un interés profesional hacia la carrera que estudian; sino que van más allá de otras áreas o campos no afines con su futura profesión. Además, se corroboró que existen escasas investigaciones desarrolladas en el contexto universitario sobre los intereses profesionales; lo que constituye una limitación para la presente investigación, pues no existen suficientes fuentes bibliográficas que puedan apoyar las discusiones de los resultados. A partir de lo antes expuesto, las autoras se proyectan como objetivo diagnosticar la relación del talento y los intereses profesionales en estudiantes universitarios.

Palabras claves: diagnóstico, talento, intereses profesionales, estudiantes universitarios, desarrollo profesional

Introducción

La formación del profesional debe dar respuestas a las exigencias educativas y a las necesidades sociales actuales para garantizar la educación y con ello la cultura de las futuras generaciones, al ser el hombre y su formación integral el recurso más importante de que se dispone para lograrlo.

En Cuba, actualmente hay una tendencia al desarrollo científico - tecnológico en la esfera educacional, científica y cultural, concebida desde la Nueva Constitución de la República de Cuba, concentrada esencialmente en el Título III, Artículo 32 el que

se fundamenta en los avances de la ciencia, la creación, la tecnología y la innovación, el pensamiento y la tradición pedagógica progresista cubana y la universal.

Al respecto, se plantea "...se estimula la investigación científica con un enfoque de desarrollo e innovación, priorizando la dirigida a solucionar los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo" (Constitución de la República de Cuba, p.4, 2019). De ahí que se requiera que la formación del pedagogo debe responder mediante la educación científica a las necesidades de la práctica educativa y social. Se trata de formar profesionales que sean capaces de desarrollar la sensibilidad humana, brindar el conocimiento necesario y formar para el trabajo científico.

En este sentido, la implementación del Plan de Estudio E en el curso 2016-2017 ha significado momentos cualitativamente superiores, con nuevas exigencias en la concepción de la formación del profesional con perfil amplio, alrededor de lo cual se estructuran y organizan, componentes que responden al carácter académico, laboral e investigativo que sustentan la formación del egresado y están presentes tanto en la organización vertical como en la horizontal, lo que contribuye al logro de una mayor sistematicidad.

La finalidad de la orientación profesional es formar en los jóvenes intereses hacia la profesión, que se transformen en una fuerza motivacional activa en el estudio de esta, para lo cual no es suficiente la recepción de información; se hace necesario también un trabajo individual del joven sobre esta información que lo conduzca a un vínculo emocional con su contenido y a una elaboración personal sobre sí mismo. En ello, el proceso docente educativo es determinante y de ahí la necesidad de realizar acciones con aquellos identificados con talento.

En el caso particular del estudiante con talento este realiza diferentes tareas que de alguna manera implican contenidos de carácter investigativo como son: modelar y

desarrollar clases, argumentarlas y valorarlas a partir de un problema didáctico; elaborar un diseño teórico y metodológico para solucionar los problemas detectados en el grupo de escolares, en la escuela y en su relación con la comunidad y realiza trabajos o tareas científicas extracurriculares. Sin embargo, como parte del diagnóstico realizado se pudo constatar que no se ha logrado determinar una estrategia para el desarrollo del talento tomando como área fundamental el estudio de los intereses profesionales, de manera tal que logre una preparación efectiva del estudiante en la profesión que estudia.

Lo anterior se debe al desconocimiento de las posibilidades que brinda la formación del profesional de forma integral, a la independencia del estudiante en la búsqueda del conocimiento y soluciones a problemas de la vida y de su ambiente profesional y de las posibles fuentes para el desarrollo de esta actividad.

Además, en los análisis del proceso docente- educativo en los colectivos pedagógicos se aprecia que desde el primer año existen diferentes vías dirigidas a fortalecer el componente investigativo, como son: el desarrollo de las habilidades científico- investigativas, el empleo del método de investigación como método de enseñanza, el enfoque investigativo de las asignaturas y la incorporación de la asignatura Metodología de la Investigación Educativa dentro del currículo base de las carreras.

Precisamente este trabajo posibilitó diagnosticar la relación del talento y los intereses profesionales en el proceso de formación del profesional como exigencia de la sociedad en general y el mercado laboral en particular.

Desarrollo

El desarrollo del talento en el contexto universitario

Una de las funciones fundamentales de la Educación Superior es la de formar profesionales altamente calificados para su desempeño exitoso una vez graduados,

la que se actualiza cada día, no solo mediante las políticas educativas cubanas, sino mediante investigaciones que traten problemas relacionados con la actividad científico-investigativa desde la formación del profesional, sobre todo de aquellos estudiantes que serán en un futuro los que desarrollen a niños, adolescentes y jóvenes en las escuelas cubanas el espíritu y la cultura científica.

La identificación y estimulación del talento constituyen hoy en día un gran reto para la sociedad y, en buena medida, de ellos dependen los avances y éxitos venideros. La atención a las necesidades que se derivan para su formación y el apoyo del claustro para darles el tratamiento a estos estudiantes, es una condición que debe estar presente en cualquier sistema educativo.

En los últimos decenios han surgido situaciones que han acentuado la importancia del desarrollo del talento para la persona de finales del siglo XX, suscitando una importante reacción en donde los intereses de muchos investigadores se han centrado en el estudio y la promoción de las potencialidades del ser humano, sin distinción alguna.

A nivel internacional el tema del talento ha sido estudiado por varios autores entre los que se destacan: Terman (1922), Renzulli(1986), Sternberg (1986); Alençar y Blumen(1993), Taylor (1993), Urban y Sekowski (1993), Wu y Cho(1993), Zixin, (1993), Gagné (1993),Tannenbaum(1993), Passow(1993),Gallagher(1994), Gardner (1995), Lorenzo (1996), Juidías (1996), Bralic y Romagnoli(2000), Ziegler y Heller (2000), Soriano y De Souza(2001), Lorenzo y Martínez(2002), Correa, (2006), Lozano (2006), Mateos (2006), Bulkool (2010), Cardona(2010), Rayo(2011) y Colucci (2014).

Sus aportes han estado dirigidos fundamentalmente a aspectos relacionados con la comprensión y conceptualización del talento, la identificación, el diagnóstico, su desarrollo y estimulación con la propuesta de métodos y técnicas de enseñanza-

aprendizaje apropiadas para este tipo de población, así como los requisitos que deben poseer los ambientes escolares, los programas educativos y los currículos. Estas concepciones tuvieron una fuerte influencia y matizaron cada vez más las perspectivas teóricas y metodológicas sobre el desarrollo del talento en Cuba diversos autores (Suárez, 1945; Cruz, 1946; Díaz., 1948; Lima, 1949; Alonso, 1949; Turner y Chávez, 1989; Castellanos y Córdova, 1992; Córdova y Fernández, 1992; Córdova y Mitjans, 1992; Lorenzo, 1995, 1996; González, 1995; Castellanos y Vera, 1991; Robert, 1995; Pino, 1998; García, 1998; Martínez, 1999; Vera, 2000; Gallardo, 2000; Pérez, 2000; Sala, 2009 y Ortiz; 2010, 2012), buscaron alternativas para la identificación de los escolares y estudiantes talentosos y potencialmente talentosos desde el contexto escolar; así como para orientar a padres para su atención desde la familia y también a partir de diferentes opciones curriculares y extracurriculares. En esta sistematización se evidenció la tendencia predominante a abordar el tema del talento hacia el escolar y el adolescente, mientras que en el contexto universitario revela déficit, particularmente desde la actividad científico-investigativa. Se ha corroborado existencia de investigación dirigidas al talento universitario en áreas como el deporte, las artes y las Ciencias Básicas, específicamente, el talento matemático.

Sería interminable la categorización de los diferentes tipos de estudios del talento que se han realizado tomando como punto de partida las características de los estudiantes. Diferentes objetivos guían estos estudios: asociados a las características sociodemográficas, educativas y su relación con los estudios superiores; entre otros aspectos. El potencial del talento ha sido expresado a través de las siguientes dimensiones como son: la creatividad, la metacognición, el liderazgo, la motivación al logro y la autonomía.

Hoy en día, la sociedad valora el cambio y necesita a los promotores del mismo. Sin embargo, muchas veces, el desarrollo del talento, las posibilidades de arriesgarse a nuevos retos y de crear cosas innovadoras; puede verse bloqueada por los juicios de valor y mensajes de la sociedad en que se vive. El talento es lo que una sociedad

u otra quiere que sea, por lo tanto, su conceptualización cambia en el tiempo y en el espacio. Si la importancia del "Talento" no es de ninguna utilidad, pueden perderse talentos valiosos y se pueden haber atendido y desarrollado otros menos talentosos.

El contexto hace énfasis en la situación social y en la manera que esta situación afecta al individuo, impidiéndole crear o desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades, así pues, el medio ambiente limita o estimula también el desarrollo del talento.

Como puede evidenciarse la conceptualización del talento universitario y la determinación de indicadores que faciliten el desarrollo de este talento a partir de los rasgos o características que lo identifican y el papel del docente en la creación de condiciones intrauniversitarias y extrauniversitarias para su formación activa, protagónica, creativa e innovadora, constituye hoy una polémica.

Se impone la necesidad de emprender la búsqueda y consecución de soluciones nuevas, innovadoras y transformadoras en donde el talento deje de parecer un elemento diferenciador y generador de competencia, exclusivo de élites, y se convierta en una posibilidad real de desarrollo colectivo, en un factor de cooperación e integración, cargada de una dimensión crítica, capaz de transformar la propia cultura y en consecuencia, sea un elemento de transformación y cambio en el contexto universitario.

Los intereses vocacionales en los estudiantes universitarios

La elección de la carrera profesional en un adolescente, la hacen de manera subjetiva teniendo más en cuenta la sociedad, el ser aprobado por los padres, el ser aceptado por la sociedad sin tomar en cuenta las habilidades y destrezas que viene desarrollando el individuo en este transcurso de la vida. Esto se ve reflejado cuando el sujeto después de algún tiempo se da cuenta de que hizo una mala elección al poder en algunos casos dejar de estudiar la carrera profesional elegida y elegir la

carrera que realmente podrá satisfacer sus necesidades personales y posteriormente profesionales; quedando otro grupo de los cuales a culminar sus estudios no ejercerán la profesión debido a que no lo satisface.

Los intereses profesionales surgidos en la adolescencia alcanzan su mayor nivel de estructuración en la Juventud, favorecido por el contacto directo del joven con los contenidos de su profesión. (Domínguez G, L.2007)

La importancia de los intereses profesionales es patente, y Rocabert (1987), las presenta como un elemento clave de diagnóstico y pronóstico en la elección vocacional y estas predicen mejor las elecciones vocacionales. En la misma línea inciden Latiesa (1986); Gil Beltrán (1989, 2005); Jiménez y Royo (1993) y Molina y Fernández (2007).

Por su parte, Darley y Hagenah (1955); Súper (1967), Holland (1985) y Dawis (1991), consideran los consideran como la formulación explícita que hace una persona de su grado de atracción por una o varias actividades o profesiones que reflejan características de la personalidad y una fuente motivacional. Así se concibe a las preferencias vocacionales profesionales como determinantes para el desarrollo vocacional profesional de la persona (González Maura (2006)

Estas concepciones tuvieron una fuerte influencia y matizaron cada vez más las perspectivas teóricas y metodológicas sobre este tema en Cuba, después del triunfo de la Revolución donde se dio una atención especial a la formación vocacional y la orientación profesional debido a la necesidad de formar obreros a consecuencia del pujante desarrollo económico y social del país.

A partir de la década del 80 se aprecia un marcado avance en lo referente a los fundamentos teóricos y metodológicos de las actividades de Orientación Profesional. Varios investigadores se dedicaron a tan importante tarea entre los que se destacan: G. Torroella González (1969), F. González Rey (1984), V. González

Maura (1984), Diego González Serra (1990) M. Gómez Betancourt (1994), José A. del Pino (1998) y otros.

Los intereses profesionales, más allá de las predisposiciones genéticas, son fundamentalmente aprendizajes sociales, en el marco sociohistórico de una determinada cultura. Basándose en los postulados de la teoría de Bandura (1986), Lent, Brown y Hackett (1994) formulan un modelo estructural que permite dilucidar de qué forma los determinantes personales contribuyen al desarrollo de los intereses profesionales. Definen los intereses profesionales como “patrones de conducta que recogen las atracciones, rechazos e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes”.

Bandura (1987) distingue tres tipos de expectativas de resultados a la hora de considerar su efecto sobre los intereses profesionales:

- Materiales: retribución económica, estabilidad en el empleo y jornada laboral.
- Sociales: prestigio, poder, influencia, estatus, aprobación paterna o materna.
- Personales o autoevaluativas: satisfacción personal y autorrealización.

Es importante resaltar que mientras que algunos de los tipos de expectativas de resultados ayudan a fomentar los intereses, Bandura (1987) postula que las expectativas personales de resultados que hacen referencia a las autoevaluaciones del sujeto acerca de sí mismo juegan una influencia destacada en el desarrollo de los intereses: “algunas de las recompensas más valiosas de participar en una actividad profesional se encuentran en la satisfacción derivada de la realización de las expectativas personales, más que de tangibles sueldos”(Bandura, 1987: 231).

Desde esta perspectiva cognitiva, los nuevos intereses son aprendidos mediante un proceso interactivo, en el que el éxito en tareas percibidas por el sujeto como retos desafiantes se generaliza en una positiva autoevaluación o alta autoestima.

A su vez, la autoatribución de la capacidad para afrontar retos y la anticipación de la satisfacción que se piensa obtener, ayudan a comprometerse en nuevas tareas profesionales, lo que permite el desarrollo de nuevas habilidades y el surgimiento de intereses hacia actividades que habrían tenido originalmente poco atractivo intrínseco.

El interés profesional, como el resto de los aspectos que integran la personalidad, está en relación directa con el sistema socioeconómico en que el hombre vive y, por tanto, sus particularidades psicológicas van a diferir en las distintas formaciones socioeconómicas.

Un interés profesional adecuadamente desarrollado no es sólo una condición importante para el desarrollo del país, sino también para el desarrollo individual de la personalidad, pues la profesión constituye una motivación que debe erigirse en tendencia orientadora esencial de la personalidad, alrededor de la cual se integran un conjunto de importantes vivencias emocionales, lo que debe estar muy relacionado con el desarrollo del talento.

González, F. L. (1983) entre los indicadores para evaluar los intereses profesionales le concede especial atención a la elección de la profesión, teniendo en cuenta las capacidades personales que implican un determinado nivel de desarrollo de la autodeterminación profesional que posibilitan a su vez un desarrollo armonioso de la personalidad en su conjunto, así como, un adecuado equilibrio psicológico en el sujeto. Plantea que los motivos de la personalidad que se expresan en su nivel superior, forman las denominadas tendencias orientadoras de la personalidad que constituye el nivel superior de la jerarquía motivacional, el cual está formado por los motivos que realmente orientan la personalidad hacia objetivos esenciales en la vida.

En este sentido alegó que: “Los intereses profesionales se convierten en una tendencia orientadora de la personalidad, cuando el sujeto es capaz de estructurar

de forma consciente su interés profesional, en las dimensiones de su vida presente y futura, basado en una elaboración y fundamentación conscientes de sus propósitos en esta esfera". (González F. L., 1983)

Cuando los intereses hacia la profesión se convierten en una tendencia orientadora de la personalidad, se expresan en una intención profesional adecuadamente fundamentada, lo cual no es más que una elaboración intelectual del sujeto que encierra los siguientes aspectos:

- Un conocimiento del contenido de la profesión: el cual se expresa en un conocimiento de sus perspectivas, de las posibilidades de investigación de su objeto, de su aplicabilidad social, etc.
- Un vínculo afectivo con el contenido de la profesión: lo cual se manifiesta en intereses concretos hacia la misma, así como en una actitud emocional positiva hacia ésta.
- Una elaboración personal: la cual se observa en la capacidad que tenga el sujeto de expresar su reflexión y su participación activa en la elaboración de dicho contenido, de apropiarse de éste y hacerlo suyo en la medida en que comprometa en él sus principales motivos a través de su reflexión personal.

La unidad funcional de estos tres elementos, determinará el nivel de desarrollo de las intenciones profesionales y el grado de participación en la regulación motivacional de la personalidad. El interés hacia la profesión como toda la motivación humana, puede estar orientada por distintos motivos, sin embargo, el interés profesional solo constituye una verdadera manifestación de autodeterminación personal cuando es expresión consciente de un conjunto de conocimientos y necesidades de la personalidad que elaboradas activa y conscientemente, forman su intención profesional.

El interés hacia la profesión, como toda motivación humana, tiene distintos niveles de desarrollo: puede estar orientada por motivos personales (prestigio personal,

salario, ser un profesional), por motivos morales, o por cualquier otro tipo de interés aislada; sin embargo, este interés profesional sólo constituye una verdadera manifestación de la autodeterminación personal cuando es expresión consciente de un conjunto de conocimientos y necesidades de la personalidad que, elaborados activa y conscientemente, forman su intención profesional.

Para muchos estudiosos de la conducta vocacional, los intereses profesionales dirigen la conducta vocacional del individuo. En el asesoramiento vocacional siempre ha estado presente este indicador, en relación con la decisión vocacional y el análisis de la elección vocacional; sin embargo para el desarrollo del talento universitario esta área no siempre se ha tomado en consideración.

En un principio el asesoramiento vocacional se centró en la elección vocacional, en tal sentido el análisis de los intereses del individuo fue el centro principal del hacer del asesor. Hoy el campo del asesoramiento no está reservado exclusivamente a la elección puntual del individuo, no se trata dicha elección como un centro, sino como un resultado de un proceso donde tienen cabida otros aspectos importantes.

Las investigaciones demuestran que cuando la profesión es elegida responsablemente y la decisión profesional es el resultado de la asunción de una postura personal, las posibilidades de éxito en el desempeño de la profesión son mayores González, V (2009).

Asimismo, la mayoría de los autores coinciden en otorgar al interés profesional un carácter motivador y reforzante, calificándolo como el motor de la conducta vocacional del individuo (Rivas, 1995) por tanto, es coherente suponer que los intereses vocacionales son los determinantes fundamentales de la elección profesional, de la satisfacción ocupacional y de la continuidad en el empleo.

De acuerdo con Ana Roe y sus coautores (Roes y Klos, 1969; Roes y Siegelman, 1964 citados en Martínez 2007), los intereses profesionales, y por ende las

elecciones de la carrera provienen de los tipos de relaciones que el joven tiene con su familia. Un ambiente familiar cálido, de aceptación, tiende a crear una orientación hacia las "personas", mientras que una atmósfera fría, reservada, con mayor probabilidad origina una orientación hacia las "cosas" u" objetos".

Dentro de los intereses profesionales se pueden encontrar:

Servicio Social: Se relaciona con el cuidado y ayuda hacia los demás, ya sea a los desvalidos, a los compañeros o personas que lo necesitan.

Ejecutivo Persuasivo: Gusto por relacionarte con los demás en actitudes de convencer hacia la venta de productos, coordinar actividades para lograr un fin determinado o cualquier actividad que se trate de convencer a los demás.

Verbal: Inclinación hacia la lectura y expresar las ideas a través de la escritura y en forma oral.

Artístico plástico: Si te agrada plasmar la naturaleza en dibujo o cualquier otra representación y apreciar la belleza, la perfección y la estética de las cosas.

Musical: Personas que disfrutan de escuchar, dominar algún instrumento musical, enseñar música, pertenecer a algún conjunto musical, formar parte de una orquesta, componer música entre otras.

Trabajos de oficina: Se caracteriza por disfrutar realizando trabajos como atender teléfonos, hacer escritos, archivar documentos, tratar personas, realizar actividades que requieran la precisión y exactitud y organizar documentos.

Interés científico: Cuando a la persona le agrada la búsqueda de nuevas cosas, sus causas, origen o reglas con fines del aclarar distintos problemas. Puede ser en el ámbito social, astronómico, biológico, físico o químico. Las personas con este tipo de interés presentan agrado por observar, investigar, experimentar y predecir.

Cálculo: Agrado por contar cosas, sumar, restar, dividir, es decir, hacer cálculos o resolver problemas de índole matemático. Satisfacción por resolver ecuaciones o problemas relacionados con los números.

Mecánico constructivo: Interés por experimentar la construcción o reparar equipo o aparatos eléctricos o mecánicos de diversa índole.

Trabajos al aire libre: Personas que sienten atracción y motivación por trabajos en espacios abiertos, ya sea en el campo, la calle, la selva, el bosque entre otras.

Como puede apreciarse desde hace varios años en Cuba se presta atención a investigar la motivación hacia el estudio y el desarrollo de intereses profesionales en la Educación Superior, cuyos resultados han permitido diseñar estrategias para perfeccionar el proceso educativo y aspirar a un egresado más capaz e integral que brinde con calidad sus servicios a la sociedad, pero, ¿dónde se ha tomado en consideración este elemento para el estudio del talento?

La educación, en la actualidad desarrolla investigaciones que posibilitan formar a un estudiante activo y responsable de su propio aprendizaje y a un profesor orientador de este proceso y lograr así, un profesional reflexivo, creativo, eficiente, capaz de solucionar los problemas sociales en su práctica profesional.

La Educación Superior debe atender no sólo el desarrollo de habilidades profesionales sino también el desarrollo de intereses en esta área. Esto es posible a través de una concepción humanista del proceso educativo, lo cual implica, desarrollar la esfera intelectual, así como la esfera motivacional de la personalidad del estudiante de forma integral.

Al tomar en consideración las particularidades cognitivas y afectivas de los jóvenes estudiantes es condición imprescindible tener presente en el proceso de formación y desarrollo de sus intereses profesionales, que en la juventud la selección de una profesión se erige centro de la situación social de desarrollo.

Es importante cuando se trabaja por la formación y el desarrollo de estos intereses tener presente la relación que se puede establecer entre esta y el desarrollo del

talento universitario como parte de los beneficios que intervienen en el proceso de formación y desarrollo o no de los intereses profesionales.

Diagnóstico de la relación del talento y los intereses profesionales en estudiantes universitarios

Para la realización de esta investigación se tuvo en cuenta la periodización del desarrollo psíquico, atendiendo al período sensitivo del desarrollo: Juventud: universitaria por el tema que se investiga; los intereses profesionales. El estudio se realiza en la Universidad Agraria de La Habana, tomando como **grupo de estudio** para la aplicación de las diferentes técnicas a las 15 estudiantes de tercer año de la Carrera Pedagogía- Psicología. Sus edades oscilan alrededor de los 21 años. Todas son de sexo femenino, residentes en varios municipios de la provincia como: San José de las Lajas, Güines, Nueva Paz, San Nicolás, Melena del Sur, Santa Cruz del Norte y Jaruco.

De estos datos la autora consideró importante el promedio de edad, pues en la edad juvenil se dan determinadas características que tienen cierta relación con la formación y desarrollo de los intereses profesionales como se muestra a continuación.

La juventud como etapa del desarrollo humano abre paso a un nuevo escenario que conduce al joven, como actor social a la adquisición de nuevas formaciones psicológicas y, a su vez, permite la consolidación de las ya existentes, por lo que se convierte en momento cumbre en la formación y desarrollo de su personalidad. El joven, definitivamente, expresa su mayor autonomía y rigor en su razonamiento, lo que lo hace protagonista de su propio comportamiento.

Se distingue desde lo psicológico, por la necesidad de determinar el lugar que el sujeto desea ocupar en la sociedad, encontrándose en un lugar primordial, su quehacer profesional laboral. Esto contribuye a la consolidación de las formaciones

motivacionales como la autovaloración, el interés profesional y los ideales, así como al surgimiento hacia el final de la etapa, de la concepción del mundo como neo formación de la misma.

La juventud se caracteriza por ser una etapa de afianzamiento de las principales adquisiciones logradas en periodos anteriores y, en especial, en el transcurso de la adolescencia. Estos avances en el desarrollo de la personalidad se producen en consonancia con la tarea principal que debe enfrentar el joven: la de auto determinarse en las diferentes esferas de su vida, dentro de sus sistemas de actividad y comunicación.

En la juventud un criterio esencial en la selección profesional es el interés hacia el contenido de la profesión, aunque esta elección puede efectuarse también por mecanismos psicológicos totalmente diferentes, como son la búsqueda de prestigio social, de aprobación familiar, de bienestar económico, la necesidad de ser útil a la sociedad, entre otras.(Citado por Peña, S, 2015)

Se seleccionó a este grupo, pues desde el punto de vista académico presentan resultados inferiores a los del resto de la Carrera, además, existen estudiantes que fueron reorientados a esa carrera, lo que denota poca motivación hacia la misma. Además, se ha podido identificar varias estudiantes talentos para la investigación. Por otra parte ya han recibido durante cuatro semestres asignaturas de la especialidad, pasaron por la experiencia de la Práctica de la Familiarización y Concentrada que les permitió la vinculación de la teoría y la práctica fructífera para la estabilización de conocimientos adquiridos.

Al comenzar los estudios universitarios se evidenció que algunas estudiantes tienen desarrollados sus intereses profesionales, pero también existe otro por ciento que se motiva por factores externos, lo que merita la necesidad de estudiar esta variable en la Educación Superior.

Análisis de los resultados del diagnóstico inicial

Para la operacionalización de la variable la relación del talento y los intereses profesionales en estudiantes universitarios, se asumieron las dimensiones e indicadores propuestos Gati y Nathan (1986) citados en Hernández, 2001.

En la tabla 1 se muestran las dimensiones y sus indicadores, así como el instrumento y escala de medida empleada en la investigación. Para ello se empleó la estadística descriptiva: análisis porcentual promedio, sirvió para el análisis de las dimensiones y sus indicadores en el desarrollo de la investigación.

Tabla 1. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medida
la relación del talento y los intereses profesionales en estudiantes universitarios	Contenido del interés profesional	-Nivel de los conocimientos que posee sobre la carrera que estudia -Aspiraciones hacia la carrera -Interés hacia la carrera que estudia -Relaciones con otras actividades	Completamiento de frases Composición Cuestionario de Intereses Profesionales Test de asertividad	Nominal

	Amplitud del interés profesional	-Satisfacción o disfrute de las actividades propias de la carrera -Actividades que realiza en el contexto universitario	Cuestionario de Intereses Profesionales Completamiento de frases Test de asertividad	Nominal
	Confianza del interés profesional	-Interés por la carrera que estudia -Persistencia en actividades propias de la carrera -Estabilidad en cuanto a la decisión profesional que ha tomado -Superación de dificultades -Estabilidad del interés	Cuestionario de Intereses Profesionales Composición Test de asertividad	

Resultados de la técnica del completamiento de frases

El completamiento de frases es una técnica abierta de gran valor en el estudio del interés profesional. Para ello los estudiantes debían completar las frases que se le

presentaban con sus ideas, vivencias, valoraciones. En este caso la raíz de las frases puede inducir contenidos diferentes entre los que se incluyen los contenidos profesionales.

En la elaboración de esta técnica para la exploración de la motivación profesional se tienen en cuenta la combinación de frases que no inducen un contenido específico (frases de inducción general) y frases que inducen al sujeto a expresarse en relación con un contenido determinado (frases de inducción particular).

No obstante, se recomienda el predominio de las frases de inducción general en tanto éstas tienen un mayor valor exploratorio toda vez que las investigaciones demuestran que cuando un contenido aparece con mayor frecuencia en frases de inducción general, esto revela su fuerza motivacional.

Fue aplicada de forma grupal, por pertenecer todos a un mismo grupo de estudio. Para ello se aplicó el instrumento correspondiente con 31 frases o ideas inconclusas a completar.

Se aplicó con el objetivo de explorar cómo se evidencia el interés profesional en la muestra de estudiantes seleccionados. En este instrumento aparecen frases donde se combinan aspectos generales y otras que inducen a los sujetos a expresarse en relación con un contenido determinado con tendencia a lo particular o específico.

Para evaluar la categoría interés profesional se tuvo en cuenta determinadas dimensiones e indicadores, los cuales fueron asumidos a partir de los presupuestos teóricos propuestos por González, Ameneiros, & Zumbado (1999) y Saavedra, Fernández, & Domínguez, 2012. En la tabla 2 se muestran las dimensiones y sus indicadores.

Tabla 2. Dimensiones e indicadores de la categoría interés profesional

Dimensiones	Indicadores
Contenido	<ul style="list-style-type: none">- Nivel de los conocimientos que posee sobre la carrera que estudia-Explica por qué quiere estudiar esa carrera-Hace valoraciones sobre la carrera que estudia-Tipo de relaciones con otras actividades
Confianza	<ul style="list-style-type: none">-Interés o no por la carrera que estudia-Persistencia en actividades propias de la carrera-Estabilidad en cuanto a la decisión vocacional que ha tomado-Superación de dificultades-Estabilidad del interés

En este instrumento se combinaron frases que incluyen los contenidos profesionales.

El 60% de la muestra expresa sentir motivación por la carrera que estudia, la consideran bonita y motivante; además sienten vocación por la misma. Asimismo, consideran que la profesión que escogieron es de gran importancia, la mejor y les gusta.

Se pudo apreciar que existe dificultad en cuanto a la elección de la carrera, debido a que no se satisfacen las necesidades económicas y materiales con el salario que se obtiene del trabajo, planteando expresiones tales como:

“La carrera: de Economía me encanta”

“La profesión que me gusta: es la de Arte”

A once de las estudiantes a los que se les aplicó este instrumento no le gusta impartir clases para un 73%.

Se evidencia que solo el 46% de las estudiantes encuestadas poseen interés por la profesión que estudian lo que queda evidente en las frases que completaron: Ejercer la profesión... (será un sueño cumplido; es lo que más ansío; te hace tener más experiencia y me motivaría).

Durante la ejecución de la técnica, el 46% de los estudiantes (7) se mostraban intranquilas, con dudas e inseguridad en algunas de las frase a completar, principalmente en aquellas que son similares en las respuestas, Ejemplo: Me gustaría, lo que más me gusta; Me gustaría trabajar, Trabajar; Yo y Cuando yo sea. Como puede apreciarse tienen la misma intención; o sea, exploran los mismos aspectos.

Resultados del Cuestionario de Intereses Profesionales

El Cuestionario de Intereses Profesionales, fue otro de los instrumentos aplicados con el objetivo de conocer de forma más profunda algunos aspectos generales de la situación social del desarrollo propio de los estudiantes, en particular, de sus motivaciones más relevantes y para indagar especialmente, sobre sus intereses vocacionales y profesionales.

Se aplicó a los mismos estudiantes de tercer año.

Con este instrumento el sujeto se ubica en una categoría que permite discriminar las áreas ocupacionales de mayor y menor interés, así como aquellas que le son indiferentes. Estas categorías son: Agrado, Desagrado e Interés.

Los intereses profesionales expresados en seis de los estudiantes para un 40%, se orientan hacia las áreas profesionales de las Ciencias Pedagógicas; mientras que

el 60 % se orientan hacia áreas como: la Economía, informática y el Arte, diseño y comunicaciones.

Como puede apreciarse los patrones de intereses difieren en gran medida a la Carrera que estudian. Se puede observar que en el 60% de la muestra, los intereses van más allá de la escala primaria en que están ubicados, o sea, realizan tareas durante el aprendizaje de las carreras, que no se corresponden con lo que estudian.

Resultados de la composición

En la técnica de la composición se da un título a partir del cual el sujeto elabora libremente sus ideas. Ante la misma sugerencia, por ejemplo, un mismo título, cada sujeto expresa lo que él desea, lo que puede ser, y, de hecho es muy diferente de uno a otro. Ya la selección que hace el sujeto de los elementos que aborda da información sobre lo que para él es importante y, por tanto, sobre su personalidad (R. Bermúdez, 2004).

Muchos de los investigadores de los intereses profesionales tienden a aplicar técnicas como la composición. Ella es una técnica abierta, ofrece al sujeto la posibilidad de expresar libremente sus ideas, por ejemplo, acerca de la profesión que escogió, es en la expresión de sus ideas que se puede explorar la presencia de indicadores tales como la elaboración personal de los juicios profesionales, la posición activa en la actuación profesional, entre otros.

El carácter indirecto de esta técnica permite que el sujeto se exprese sin inhibiciones ya que al desconocer los verdaderos objetivos de la técnica no le es posible “falsear las respuestas” al querer “dar una buena impresión” con lo que dice.

Un sujeto puede querer dar la impresión de que está muy interesado en la profesión que estudia y en su composición, sin embargo, puede evidenciar un interés

profesional sustentado en intereses ajenos al contenido esencial de la profesión, carente de elaboración personal y de proyección futura.

Este método fue empleado por González, F. L (1983) y sus seguidores en el estudio de los intereses profesionales y durante varios años en las investigaciones de Psicología de la personalidad. En el estudio exploratorio se utilizó el título: “Mi futura profesión”.

El objetivo de la aplicación de esta técnica fue indagar de forma indirecta la presencia de contenidos relacionados con la profesión que estudian actualmente, como expresión de la significación de esta esfera en el contenido de los intereses y en la perspectiva de los intereses profesionales del psicopedagogo.

En la técnica de la composición que se les aplicó a los sujetos de la muestra el 40% de ellos mostraron sentirse satisfechos con la profesión elegida, mostrando durante la redacción de los mismos un bienestar psicológico en los que encontramos frases tales como:

“Me siento realizada con lo que hago”

“Me encanta trabajar con niños, y educadores”

“Es hermosa la profesión que ejerceré; por eso me gusta tanto”

Mientras que al 60% de los sujetos mostraron insatisfacción con la profesión que eligieron en las que encontramos frases tales como:

“Me gustaría trabajar: en un lugar que gane un buen salario”

“La cogí por embullo de mis padres, pero realmente no me gusta trabajar en una escuela”

“realmente pensé que era otra cosa el trabajo de un psicopedagogo”

Resultados del test de asertividad

La asertividad es la conducta que permite que una persona actúe en base a sus intereses o sus necesidades, expresar cómodamente sentimientos honestos,

defenderse sin ansiedad inapropiada o bien ejercer tus propios derechos sin negar los de los demás. (Alberti y Edmmons, 1978).

La asertividad no es algo con lo que se nace, es decir, una característica de la personalidad, sino que es algo aprendido, especialmente en la infancia. Como algo aprendido que es, se pueden adquirir todas estas habilidades de comunicación cómoda pero asertiva cuando uno lo desee, con mayor o menor dificultad.

En la investigación que hoy ocupa ser asertivo es:

- Ser capaz de decir "no".
- Ser capaz de expresar tanto los sentimientos positivos como los negativos de manera adecuada.
- Ser capaz de comunicarse adecuadamente.
- Ser capaz de expresar tu opinión.
- Ser capaz de mantener los propios derechos.

Para la calificación de este test se tuvo en cuenta tres estilos de comportamiento frente a cualquier situación interpersonal: Asertivo o hábil socialmente, agresivo y pasivo o no asertivo.

Con la aplicación del mismo se pudo constatar que existe en el 53% (8 estudiantes) una falta de habilidades sociales o asertividad en la conducta humana, causado porque la comunicación asertiva es bloqueada por un exceso de ansiedad condicionada a la situación interpersonal; mientras que en el 47% se aprecia falta de autoestima o bien confianza en ellos mismos, lo que genera poca habilidad en el trato interpersonal.

De las 15 estudiantes a las que se les aplicó el test, solo el 20% (3 estudiantes) obtuvieron en la calificación entre 45 y 55 puntos, considerándose normalmente asertivas, lo que denota que en algunas situaciones tienden a serlo de forma natural, pero tal vez deseen desarrollar sus capacidades adicionales.

Por otra parte, el 33% (5 estudiantes) se manifiesta ligeramente asertivo, pues identifican situaciones en las que le gustaría mejorar dicha clase de comportamiento y revisar las técnicas apropiadas para ello. Las calificaciones estuvieron comprendidas entre 35 y 45 puntos.

El 47% de las estudiantes (7 estudiantes) tiene dificultades para ser asertivas alcanzando una puntuación entre 20 y 35 puntos. Se evidencia en ellas un tipo de pensamiento rígido, poco flexible, que funciona en términos de blanco o negro que les impiden resolver adecuadamente los problemas que se le presentan.

Como se puede apreciar, hay estudiantes que tienen más dificultad al defender sus derechos, otras en expresar emociones negativas, etc., lo que se puede aprender con mayor o menor esfuerzo.

La autora de la investigación concuerda con González, V. (2007) cuando expresó que la orientación profesional de la personalidad tiene una importancia decisiva en la vida del sujeto, fundamentalmente por su significación en la selección de la profesión, en ella el psicopedagogo se desempeñará con mayor o menor éxito entre otros factores, por la implicación que esa profesión tenga en su personalidad.

La vida laboral y sus implicaciones para el desarrollo pleno de las potencialidades de las personas, determina la significación que tiene una educación adecuada de la orientación profesional de la personalidad desde edades tempranas, lo cual en su aspecto profesional contribuirá a que la elección de la futura profesión sea un acto de autodeterminación para ellos, quienes se sentirán verdaderamente comprometidos e implicados como personalidad en su decisión.

La elección de la profesión implica un complejo acto de autodeterminación en el que la personalidad participa integralmente, convirtiéndose, cuando transcurre adecuadamente, en un proceso de desarrollo de la personalidad donde esta tiene que poner a prueba sus criterios propios, su capacidad de decisión y la madurez de asumir una alternativa ante la vida. Muchas veces se selecciona una profesión

alejada de la esfera de sus intereses y capacidades, en función de una valoración más general determina su entrada a otra especialidad que no es de su preferencia. Al analizar los intereses profesionales que se manifestaron con la aplicación de las técnicas "Cuestionario de intereses profesionales", "Composición mi futura profesión", "Técnica del completamiento de frases" y el "Test de asertividad"; se determinó el nivel de interés profesional que poseían las estudiantes, registrándose como regularidad que los mayores por ciento se encontraron en el nivel inferior por falta de interés hacia la carrera en cuya base predominan intereses extrínsecos que se orientan al contenido no esencial de la profesión, se manifiestan insatisfechos con la profesión elegida.

Conclusiones

Es una prioridad de las Ciencias Pedagógicas en la actualidad, el análisis tanto en el ámbito internacional como en el nacional del desarrollo del talento en la formación del profesional, tomando como nodo de relación los intereses profesionales por la necesidad de elevar la calidad del Sistema Educativo Cubano.

En las Universidades adquirir una cultura científica básica debe ser el presupuesto fundamental para la formación integral del futuro profesional, específicamente en aquel con talento, como una de las exigencias de la educación contemporánea en aras de comprender y transformar la sociedad en que vive con una alta responsabilidad en su actuación y sólidas convicciones.

El diagnóstico aplicado a la muestra de estudiantes universitarios corroboró que no siempre se tiene en cuenta para el desarrollo del talento como área fundamental el estudio de los intereses profesionales. Además, los estudiantes identificados como talento realmente no sienten un interés hacia la profesión que estudian.

Lograr el desarrollo del estudiante talento, no puede ser responsabilidad de una disciplina, sino que debe responder a las condiciones institucionales, al tener en cuenta los procesos sustantivos en los que este se forma; así como en la integración

de estrategias interdisciplinarias con acciones conjuntas entre las disciplinas que conforman el currículo de la Carrera.

Bibliografía

Addine Fernández, F., Miranda, T., Calzado Lahera, D., García Batista, G. (2003). "Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación". *Varona*, (36-37), 10-21.

Acosta Cruz, R (1998). Diseño del componente investigativo en la asignatura de formación pedagógica general. Tesis de maestría. Ciudad de La Habana: ISPEJV.

Addine, F (2001). Formación permanente de profesores. Retos del siglo XXI. Curso Prereunión del evento de Pedagogía. Ciudad de La Habana, Cuba: Pedagogía 2001.

Alvarez de Zayas, C. (1991) *La escuela en la vida*. Ciudad de La Habana: Editorial Academia.

Barrera, I. (2012). *Estrategia educativa dirigida a potenciar los intereses profesionales pedagógicos, en estudiantes de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Rafael María de Mendive»* Tesis de Maestría en Educación. Pinar del Río: Universidad de Ciencias Pedagógicas «Rafael María de Mendive».

Bulkoll, M. (2010). *Programa académico para la formación de profesores de alumnos con superdotación y talento*. REIFOP, 13 (1). 159-167. Disponible en: www.aufop.com/uploaded_files/articulos/1268620221.pdf consulta: 02-03-2018.

Castellanos, D. y Grueiro, I. (2003) Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo. Ciudad de La Habana: ISPEJV. Documento electrónico.

Castellanos, D. (2003a). *La determinación social del talento*. En Colectivo de Autores (2003). *Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

- Castro, Fidel (2001): *Ciencia, innovación y futuro*, Ediciones Especiales, Instituto Cubano del Libro, La Habana.
- Cuba. (2019). Constitución de la República de Cuba.
- Del Llano, M. (1998). *EL componente investigativo en la formación de Licenciados en Educación*. Ponencia Presentada al Evento Internacional de Maestro, julio de 1998. Ciudad de La Habana: Evento Internacional de Maestro.
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del Desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. Ciudad de La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Domínguez, L. (2007). La elección de la profesión y el desempeño laboral como contenido esencial del proyecto de vida en la juventud. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 3(1), 34-43.
- Flanagán, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de los alumnos talentos efectuada por profesores. *Red de revistas Científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*. vol.14, No 001, Santiago de Chile, pp.121-135. Disponible en: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0718 consulta: 06-07-2017.
- García, M.L. (1997). *Maestro Investigador: Desarrollo y evaluación de la inteligencia, talento y creatividad*. Ponencia Presentada a Pedagogía 97. Ciudad de La Habana: Pedagogía 97.
- González, J. M. (2005a). *El desarrollo de los intereses profesionales pedagógicos en estudiantes de primer año de la licenciatura en educación como inductores del aprendizaje autodidacto*. Tesis de Grado. Instituto Superior Pedagógico «Juan Marinello». Matanzas. Cuba.
- Martínez, M. y Lorenzo, R. (1999). *Talento para la ciencia: estrategia para su desarrollo*. Ciudad de La Habana: Editorial Academia.
- Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003a). *Creatividad y talento*. En Colectivo de Autores (2003). *Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

- Lorenzo, R. y Martínez, M. (2003b). *Polémicas en torno al desarrollo del talento*. En Colectivo de Autores (2003). *Inteligencia, creatividad y talento. Debate actual*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan de estudio E para la Licenciatura en Educación, Carrera de Primaria*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Núñez, B. y Espinoza, F. (1981). *Alternativas del Rescate del Talento. Experiencias en Venezuela*. Ciudad de La Habana, Cuba: S/e.
- Ortiz, E., Mariño, M.A., Gonzálezr, A.M. (2013). *Alumnos talentos en la universidad: la atención a la diversidad*. La Habana, Cuba: Convención Interamericana de Psicología, Hóminis 2013.
- Pérez, D. (2005). *Metodología para la identificación del alumno talento en la formación profesional en la universidad*. Tesis de doctorado. Universidad Martha Abreu, Santa Clara, Cuba. Disponible en: www.ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalía/article/viewFile/3857/3238 consulta: 06-07-2015.

ECUACIONES DIFERENCIALES BASADA EN TIC

Olga Lucy Rincón Leal

Mawency Vergel Ortega

Jaime Fernando Rincón Leal

Universidad Francisco de Paula Santander- Cúcuta- Colombia

Introducción

Las Ecuaciones diferenciales son una disciplina de las más importantes de las matemáticas, debido a su aplicabilidad en todas las ciencias y áreas, que gran parte del desarrollo tecnológico del siglo XXI descansa sobre su campo de utilidad, por lo tanto, es un área obligatoria en el estudio las Ciencias Exactas, Sociales, y carreras de ciencias básicas.

A pesar de que dentro del sistema escolar, el cálculo ocupa un lugar privilegiado, en el sentido de que antes de él está la “matemática elemental”; y después de él inicia la matemática avanzada, y es aquí donde se empieza con las dificultades y complejidades de un relativamente nuevo campo de estudio (Cantoral, 1994).

Los problemas de enseñanza-aprendizaje de Cálculo a nivel de la Educación Superior, son persistentes por lo que es alarmante la deserción. Como respuesta a esta problemática han surgido diversos trabajos de investigación en el campo de la Matemática Educativa (Cuevas & Pluinage, 2009; Ímaz & Moreno, 2009; Cuevas, Rodríguez y González (2015); Hitt & Dufour, 2013; Dorier, 2013).

Ahondando aún más allá en aquellas opiniones, en que si el estudiante no sabe bien sumar, multiplicar o desarrollar ejercicios de álgebra como realmente lo conciben la

mayoría de los cursos actuales *tradicionales* de Cálculo, podemos decir que la razón de su fracaso en la enseñanza en de éste, se polariza en dos extremos, que son:

1. La fuerte carga operativa, la cual causa un deterioro conceptual (Cuevas & Pluinage, 2009)
2. La enseñanza del Cálculo ejercida con una fuerte herencia de la Matemática formal (Cuevas & Pluinage, 2009; Ímaz & Moreno, 2010).

La primera causa se refiere, a que en los cursos tradicionales de Cálculo más que enseñar, lo que hace es *entrenar* a los estudiantes a desarrollar habilidades siguiendo algoritmos, basados en la enseñanza de técnicas de derivación e integración, lo cual no es malo, pero deteriora la parte conceptual.

Desde el punto de vista pedagógico la introducción de las TIC, en la educación superior provoca transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las estrategias pedagógicas, en la utilización de los espacios, en el aprovechamiento del entorno cultural, en los roles de los sujetos.

Materiales y métodos

La metodología escogida para esta investigación es de enfoque cuantitativa con diseño cuasi-experimental donde se realizan actividades didácticas con cuestionarios Pretest y Post-test. , de tipo descriptivo, pues a partir de una muestra seleccionada se busca caracterizar a este grupo analizado, en función de las características y variables de interés del estudio y de campo pues la información será recolectada en el propio campo de acción y sin ninguna manipulación por parte de los investigadores.

Se diseñó un aplicativo Móvil con aplicaciones de las Ecuaciones Diferenciales, para la elaboración se estructuran los contenidos acorde con la asignatura que tenga interés para el estudiante facilitando una ubicación rápida de acceso a los datos que se requieran , el diseño del aplicativo móvil se requieren conocimientos básicos de lenguaje XML (necesario para el diseño de las interfaces gráficas que aparecen en

el App) y lenguaje Java (necesario para el desarrollo de la App y enlazar éstas con las interfaces).



Figura 1. Interfaz Home del App

Fuente: Autores

El instrumento empleado fue una guía estructurada que permitió identificar percepciones de los participantes con respecto al cumplimiento de competencias y habilidades en ecuaciones diferenciales, así como detectar necesidades al utilizar un aplicativo móvil.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de naturaleza transversal, pues se recolecto y analizo la información para un periodo académico determinado.

Población y muestra.

La población estuvo conformada por estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Francisco de Paula Santander, matriculados en la asignatura de

Ecuaciones Diferenciales. El grupo escogido aleatoriamente de 63 estudiantes con una edad promedio de 20 años

Resultados y análisis

La muestra estuvo conformada por 63 estudiantes, el 57% corresponde a estudiantes de género masculino y un 43% del grupo fueron género femenino

La Tabla 1 muestra otras características del grupo que conformó la muestra del estudio. La gran mayoría del grupo, equivalente al 87.3 %, poseía un dispositivo móvil. Aproximadamente el 89% del conjunto procedían de instituciones de carácter oficial.

Tabla 1.

Características del grupo

		Genero					
		Masculino		Femenino		Total	
		f	%	f	%	f	%
Disp.	Si	30	47.6%	25	39.7%	55	87.3%
	Móvil	No	6	9.5%	2	3.2%	8
	Total	36	57.1%	27	42.9%	63	100.0%
Colegio	Oficial	31	49.2%	25	39.7%	56	88.9%
	Privado	5	7.9%	2	3.2%	7	11.1%
	Total	36	57.1%	27	42.9%	63	100.0%

Fuente: Autores

Con respecto a la evaluación realizada en la fase del pretest figura 2, el promedio es único en 3,13 puntos con alta variabilidad en los resultados reflejados en una desviación típica de 0,96 puntos. El intervalo de confianza del 95% para la media oscila entre 2,89 y 3,37 puntos. El 50% del grupo obtuvo puntuaciones de 3,5 puntos o menos. Estos resultados nos permiten aseverar que las condiciones académicas

del grupo al iniciar la experiencia de investigación son muy heterogéneas, existiendo estudiantes con altos promedios y conocimientos sobre los temas tratados y otro grupo de estudiantes con dificultades académicas serias ante los temas evaluados.

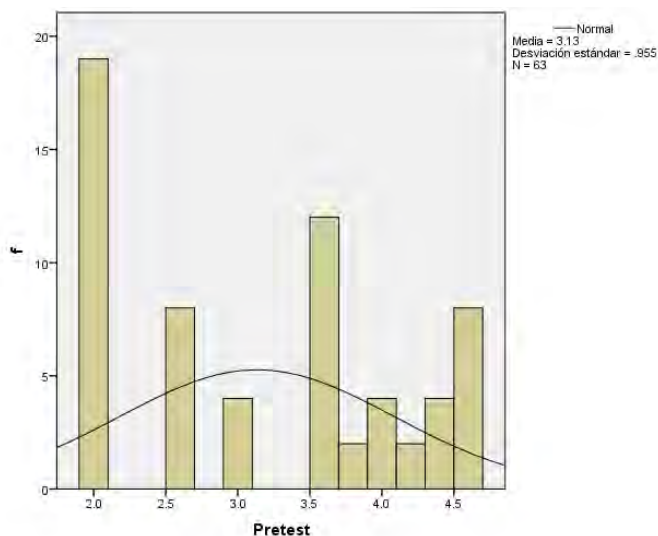


Figura 2. Histograma de frecuencias para los resultados de la evaluación en la fase del pretest

Fuente: Autores

En la fase del post-test los resultados evidencian un mejor rendimiento con un alto promedio ubicado en 4,18 puntos y menos variabilidad ($DT=0,58$) en comparación con los promedios de la carrera y en la fase del pretest.

Entre las valoraciones cualitativas se consideraron principalmente dos aspectos. El primero relacionado con los objetivos del aplicativo móvil dentro del contexto de la asignatura de Ecuaciones Diferenciales tal y como son percibidos por los estudiantes. Las percepciones son muy variadas, donde predomina que el estudiante destaca la utilidad del aplicativo móvil para entender los temas más complejos, a la vez la ayuda para resolver problemas relacionados con situaciones cotidianas

Conclusiones

Mediante la incorporación de las TIC en la enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales mostro que el estudiante toma una actitud positiva hacia su utilización, donde se logra un buen complemento para comprender mejor los conocimientos necesarios para mejorar sus clases en el tema de las aplicaciones en las Ecuaciones Diferenciales, originando en los estudiantes disposición para aprender las matemáticas.

El estudiante explora, interpreta, deduce, justifica y desarrolla algunas aplicaciones de las Ecuaciones diferenciales con la ayuda del aplicativo móvil, logrando favorecer el rendimiento académico (Vergel, Martinez, & Zafra, 2015).

La utilización de las TIC, se fomenta el aprendizaje autónomo donde se acaba con las clases tradicionales de enseñanza y el docente se convierte en un facilitador, siendo entonces el aplicativo móvil un recurso didáctico muy favorable (Rincón O., 2016)

La solución de problemas de la vida cotidiana con apoyo de las TIC, ayuda a comprender a los docentes la gran variedad de estrategias de enseñanza para emplearse en el aula de clase, donde el estudiante la da sentido al tema que trabaja; desarrollándose procesos de reflexión mejorando la calidad de la enseñanza (Rincón, Vergel, & Ortega, (2015).

El valor pedagógico de los aplicativos móviles como herramienta didáctica es un hecho incuestionable; su uso representa una herramienta que permite complementar el trabajo del docente

Agradecimientos

El capítulo es resultado del proyecto de investigación “Aplicativos Móviles en la Didáctica del Cálculo” financiado por el fondo FINU de la Universidad Francisco de Paula Santander, Contrato N° 023-2016

Referencias

- Cantoral, R. (1994). *Hacia una didáctica del Cálculo basada en la cognición*. (F. Cordero, R. Farfán, & A. Octak, Edits.) *Programa Editorial del Área de Educación Superior del Depto. de Matemática Educativa del CINVESTAV-IPN. Antologías(1)*, 1-24.
- Cuevas, C., & Pluinage, F. (2009). Cálculo y Tecnología. (J. Riestra, & C. Cuevas, Edits.) *El Cálculo y su Enseñanza*, 1, 45-59.
- Cuevas, C., Rodríguez, A., & González, O. (2015). Introducción al concepto de derivada de una función real. (CINVESTAV-I.P.N., Ed.) *El Cálculo y su enseñanza*, 5. *Septiembre 2013-Septiembre 2014*, 157-164.
- Dorier, L. (2013). *Matemáticas en su relación con otras disciplinas. Algunos ejemplos relacionados con la Economía y la Física*. En C. Cuevas, & F. Pluinage, *La enseñanza del Cálculo diferencial e integral. Compendio de investigaciones y reflexiones para profesores, formadores e investigadores en Matemática Educativa* (págs. 175-193). México D.F.: Pearson.
- Hitt, F., & Dufour, S. (2013). Un análisis sobre la enseñanza del concepto de derivada en el nivel preuniversitario, del rol de un libro de texto y su posible conexión con el uso de tecnología. En C. Cuevas, & F. Pluinage, *La enseñanza del Cálculo diferencial e integral. Compendio de investigaciones y reflexiones para profesores, formadores e investigadores en Matemática Educativa* (págs. 19-42). México D.F.: Pearson.
- Ímaz, J., & Moreno, L. (2010). *La génesis y la enseñanza del Cálculo. Las trampas del rigor*. Distrito Federal, México: Trillas

- Ortiz, G., Quintero, S., & Díaz, A. (2015). Modelo de mediaciones pedagógicas y tecnológicas para incorporar adecuadamente procesos pedagógicos-comunicativos-tecnológicos de ambientes virtuales de aprendizaje en la policía nacional de Colombia. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 6(2), 188-197
- Rincón Leal, O. L. (2016). Tic en la Enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales de Primer Orden. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 8(1), 89-100. doi:10.22335/rlct.v8i1.347
- Rincón , O., Vergel, M., & Ortega, S. (2015). El Blog como estrategia Didáctica Innovadora en el Aprendizaje del Cálculo. *El Cálculo y su Enseñanza*, 6(6), 45-70.
- Ruiz, E. (2014). La tecnología en el aula de clase: De las calculadoras graficadoras a los ambientes virtuales de aprendizaje. *Lat Am J. Phys Educ*, 8(2), 345-354
- Vergel, M., Martínez, J., & Zafra, S. (2015). APPS en el rendimiento académico y auto concepto de estudiantes de ingeniería. *Logos Ciencia & Tecnología*, 6(2), 198-208

15.

**EDUCACIÓN PARA LA MUERTE:
IMAGINARIOS SOCIALES DEL DOCENTE Y DEL ESTUDIANTE
UNIVERSITARIO EN COLOMBIA
UN ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO**

Juliana Jaramillo Pabón³³

Decana Facultad de Educación

Fundación Universitaria Navarra- Uninavarra

julijp63@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación doctoral, tuvo como tema de análisis central los imaginarios sociales del docente y el estudiante universitario sobre la educación para la muerte, en el contexto colombiano. Se indagaron los imaginarios sociales, desde la voz de los directivos, docentes y estudiantes universitarios de tres facultades: Educación, Medicina y Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia).

Los objetivos fueron: Describir, categorizar y sistematizar los imaginarios de los participantes, deducir implicaciones didácticas y construir lineamientos pedagógico-didácticos. La metodología fue de corte biográfico-narrativo: autobiográfico, se realizaron 20 entrevistas de orientación autobiográfica, individual y colaborativa. Los hallazgos fueron significativos y recurrentes en los relatos de los actores de las

³³ Psicóloga de la Universidad de la Sabana (Colombia); Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) y PhD en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España). Decana de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Navarra- Uninavarra. Neiva–Huila (Colombia). Email: julijp63@gmail.com ; decanofacultadededucacion@uninavarra.edu.co

facultades: expresaron que el papel de la universidad colombiana debía ser incluir la educación para la muerte como una política educativa y curricular para re/deconstruir el miedo, des-tabuizar, des-teatralizar, y des-naturalizar la muerte violenta. Finalmente, en todos los relatos los participantes se destacó el papel que han jugado los muertos en esa 'geografía del dolor' en Colombia, y este recuerdo debe permitir construir comunidades de memoria en el escenario actual del posconflicto. PALABRAS CLAVE: Educación y Pedagogía de la muerte, muerte violenta, imaginario social, docentes y jóvenes universitarios, conflicto urbano y armado interno en Colombia.

ABSTRACT

The central topic for analysis in this research is the social stereotypes of university teachers and students about education for death in the Colombian context. The social stereotypes were investigated listening directors, teachers and students of three faculties: Education, Medicine and Nursing from Pontificia Universidad Javeriana in Bogotá (Colombia).

The objectives were: Describe, categorize and systematize the stereotypes of the participants, deduce didactic implications and build pedagogical-didactic guidelines. The methodology was biographical narrative: autobiographical. Twenty autobiographical, individual and collaborative interviews were conducted. The findings were significant and recurrent in the stories of the participants. They expressed that Colombian universities should include education for death as an educational and curricular policy to re-build fear, not to put under taboo, reduce drama, and make abnormal the violent death.

Finally, in all the stories the participants highlighted the role played by dead people in the "portrait of pain" of Colombia and these memories should allow to build communities of memory in the current post-conflict scenario.

KEY WORDS: Education and Pedagogy of death, violent death, social stereotype, university teachers and students, urban and internal armed conflict in Colombia.

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema central de análise os imaginários sociais da docente e do estudante universitário sobre educação para a morte no contexto colombiano. Os imaginários sociais foram indagados a partir da voz dos diretores, professores e estudantes universitários de três faculdades: Educação, Medicina e Enfermagem da Pontifícia Universidade Javeriana de Bogotá (Colômbia).

Os objetivos foram: descrever, categorizar e sistematizar os imaginários dos participantes, deduzir implicações didáticas e construir diretrizes pedagógico-didáticas. A metodologia empregada foi biográfico-narrativa: foram realizadas 20 entrevistas de orientação autobiográfica, individual e colaborativa. Os resultados foram significativos e recorrentes nos relatos dos atores das faculdades, salientando que o papel da universidade colombiana deveria ser a inclusão da educação para a morte como uma política educacional e curricular para reconstruir e desconstruir o medo, destabilizar, desdramatizar e desnaturalizar a morte violenta.

Por fim, em todos os relatos, os participantes destacaram o papel desempenhado pelos mortos na "geografia da dor" na Colômbia, e essa lembrança deve permitir a construção de comunidades de memória no atual cenário de pós-conflito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Pedagogia da morte, morte violenta, imaginário social, docentes e estudantes universitários, conflito urbano e armado interno na Colômbia.

DESARROLLO

PRESENTACION

Para presentar esta investigación: *“Educación para la muerte: imaginarios sociales del docente y el estudiante universitario en Colombia. Un estudio biográfico-narrativo”*, debo referirme a la historia y al contexto exterior e interior de donde nace.

Lo haré basándome en tres prismas perceptivas: como ciudadana colombiana, como profesora y como persona.

Como ciudadana colombiana, he nacido en un país que ha permanecido en un conflicto urbano y armado interno durante 60 años, donde constantemente he presenciado escenarios desgarradores y devastadores acerca de la muerte. Han llegado a mí estas atroces escenas a través de los medios de comunicación y de relatos de vida de personas allegadas, que contaban sus experiencias con horror.

Como profesora universitaria, vinculada a la docencia universitaria durante tres décadas y dos de ellas a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá-Colombia, me preguntaba que podía hacer la educación colombiana para ayudar a tantas y tantas víctimas de este conflicto y como persona, experimenté la pérdida de seres queridos, mi padre, mi madre y mi hermana mayor. Lo que quedó en mí fue una sensación de vacío, de irresolución, asociada a lo siguiente: *‘Para esto nadie nos prepara en la vida ni en la educación’*.

Decidí entonces comenzar a indagar en bases de datos, si había algún campo de la Pedagogía y de la educación que se ocupara de la muerte. Me encuentro que sí, y leo el texto del profesor Agustín De la Herrán Gascón y Mar Cortina Selva, titulado *“Fundamentos para una Pedagogía de la muerte”* (2007). Le escribí al profesor e iniciamos una serie de conversaciones que concluyeron en el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.

El documento final se organizó en cuatro capítulos, que presentaré breve y selectivamente en este escrito: En el primero de ellos, la *introducción*: antecedentes acerca de una Pedagogía de la muerte, el problema, y la justificación, se exponen los principales motivos que me llevaron a acercarme y desarrollar la temática planteada, desde razones personales, científico-académicas, socio culturales y jurídico-normativas. Luego definí los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos, y, finalmente, en el apartado contexto conceptual, sustenté los

principales conceptos y categorías de análisis claves para interpretar los hallazgos y realizar la discusión.

El segundo capítulo se refiere al *método de la investigación*, presenté los referentes teóricos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos del enfoque biográfico-narrativo, luego explico el enfoque autobiográfico y las narrativas autobiográficas individuales y colaborativas; el contexto socio-cultural y educativo de los participantes, las fases en el proceso investigador, las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos y los elementos de rigor o criterios de calidad para asegurar la validez de lo presentado. Así como el consentimiento informado, confidencialidad, el anonimato y retorno social de la información recopilada.

En el tercer capítulo, los *resultados y la discusión científica*, sistematizo los hallazgos facultad por facultad (Facultad de Educación, Facultad de Medicina, y Facultad de Enfermería) según la voz de los participantes (directivos, profesores y estudiantes universitarios), y desde las categorías semánticas consideradas (significación y sentido de la muerte desde las experiencias vitales y las asociadas a incidentes críticos; significación y sentido de la muerte desde el conflicto urbano y armado interno en Colombia y rol de la enseñanza universitaria acerca de una educación para la muerte: atribución de sentido y significación). Posteriormente, realizo la discusión científica de la investigación.

El cuarto y último capítulo de este escrito lo denominé '*In-conclusiones*', intenté plasmar aquello que pude colegir del conjunto de la investigación. Este capítulo lo llamé así, pues las conclusiones expresadas no permiten concluir la indagación, la inquietud y la futura investigación. Me defino como una involuntaria protagonista de un conflicto armado interno, y después de esta investigación, termino con el convencimiento de que, para reconstruir el tejido deshecho, desmembrado de la sociedad colombiana, después de 60 años de conflicto armado interno, es preciso insistir en la gran apuesta de la *educación*.

Le apuesto como investigadora a una educación que lo sea de la *conciencia*, el árbol mayor en que se articula la *educación y una pedagogía de la muerte* que propicie, desde propuestas preventivas y paliativas, la recuperación del sentido de la vida y de la muerte en una población que ha legitimado y naturalizado la violencia y la muerte violenta.

EI PROBLEMA

Esta investigación tiene su origen en una gran preocupación, que rondaba en mi cabeza: como psicóloga (mi profesión de pregrado), entendía el papel que juega el psicólogo educativo en una institución escolar o universitaria, cuando se acompaña las etapas del duelo en los educandos, pero no era claro para mí, cuál debía ser el papel que desarrolla el maestro cuando se requiere hacer un trabajo formativo acerca de la muerte dentro de la institución escolar y universitaria en un país como Colombia, con una historia de muerte violenta que deja un conflicto armado de 60 años. Me preguntaba cuál debería ser el papel de los educadores y la institución educativa colombiana para abordar el tema de la muerte.

Por lo tanto, empiezo a acercarme a la bibliografía existente y leo el texto acerca de la Pedagogía de la muerte de los autores de la Herrán y Cortina (2007a) *Fundamentos para una Pedagogía de la muerte*. Gracias a este texto empiezo a entender porque las instituciones educativas ven a *la muerte, como tabú*. Los autores expresan que el tema de la muerte es vetado, se concibe de forma negativa y porque no decirlo es de mal gusto.

Hay una actitud de repulsión al muerto, que se constata socialmente en el hecho de que los cementerios se alejan cada vez más de las ciudades. Podemos hablar de actitudes fóbicas cuando se toca el tema de la muerte, la muerte está encapsulada y enmascarada con los olores de las flores, bajo las condiciones del prejuicio. La muerte es un suceso tan antiguo como la humanidad, se visualiza en los diarios y los medios de comunicación de forma permanente y en la actualidad hay una mayor apertura y flexibilidad educativas, pero debemos decir que todavía nadie enseña a:

Encontrar un sentido aséptico (no-parcial, no doctrinario), significativo y sobre todo autodidáctico, formativo a la muerte. Y mucho menos a morirnos. Creemos, en conclusión, que si desde las aulas, las familias, los medios de comunicación, las políticas educativas, etc. no se incluye la educación para la muerte como un contenido global, ordinario y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente (de la Herrán y Cortina, 2007a:2).

Apoyándome en lo expresado anteriormente, y como profesora universitaria, labor que ejerzo hace 30 años, me decidí por indagar los imaginarios sociales de los profesores y alumnos universitarios, acerca de la educación para la muerte. Opté por indagar, cuales podrían ser los imaginarios sociales acerca de la educación para la muerte en un país donde se legitimó y naturalizó la muerte violenta.

Aposté por entender el imaginario social y descarté indagar las teorías sociales, representaciones sociales, percepciones, atribuciones de sentido y creencias o supuestos implícitos; el concepto de *imaginario social* por el que me decidí, era más potente e incluyente que las nociones arriba mencionadas para una investigación doctoral y más preciso para el momento socio-histórico que vivía mi país: acuerdos para el posconflicto o etapa de negociación de la paz con los actores armados.

También y como dimensión pedagógica, pensé en indagar las implicaciones didácticas de esos imaginarios sociales, específicamente en los profesores y alumnos que tienen que vivir, en su proceso formativo (alumnos) y en su práctica profesional y didáctica (profesores), la cercanía y exposición a la muerte y al morir como un hecho cotidiano. Me centré entonces, en los profesores y estudiantes de las carreras de Pedagogía Infantil y de la maestría en educación (facultad de Educación), facultad de Medicina y facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana (Sede central/Bogotá/Colombia)

Con estas aproximaciones a las narrativas autobiográficas de los actores y a los textos y con la convicción de la importancia por indagar los imaginarios sociales de

estos actores (profesores y estudiantes universitarios), planteé los siguientes interrogantes que guiaron todo el proceso investigativo.

PREGUNTAS QUE ORIENTARON LA INVESTIGACIÓN

PREGUNTA CENTRAL

¿Cuáles son los imaginarios sociales que tienen el docente y el estudiante universitario sobre la educación para la muerte en las facultades de Educación, Medicina y Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana (sede central-Bogotá)?

PREGUNTAS DERIVADAS

¿Qué implicaciones pedagógico-didácticas tienen estos imaginarios sociales acerca de la educación para la muerte en la enseñanza de los docentes universitarios de las facultades de Educación, Medicina y Enfermería?

¿Cuáles son las sugerencias, recomendaciones y/o lineamientos pedagógico-didácticos para poder implementar una educación y Pedagogía para la Muerte en el escenario curricular y didáctico de la educación universitaria de esta institución?

LOS OBJETIVOS GENERALES

- Describir, categorizar y sistematizar los imaginarios sociales que tienen el docente y el estudiante universitario acerca de la educación y la Pedagogía de la muerte, desde los análisis obtenidos en las diferentes facultades seleccionadas como objeto de estudio.
- Deducir implicaciones de estos imaginarios sociales para las prácticas docentes y de enseñanza universitarias en cada una de las facultades seleccionadas y en la enseñanza universitaria colombiana en general.
- Construir unos lineamientos pedagógico-didácticos que permitan orientar las construcciones metodológicas de los docentes pertenecientes a las facultades objeto de estudio de esta investigación: de Educación, Medicina y Enfermería.

LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Iniciar una aproximación temática a un campo de estudio como la Educación para la Muerte, con escaso o nulo desarrollo en el escenario colombiano, con la pretensión de generar aportes socioculturales que redunden en la construcción de una cultura de paz dentro del escenario del pos-acuerdo o posconflicto, desde las facultades y la universidad objeto de estudio.
- Incentivar desde la investigación, la indagación y profundización del tema Educación y Pedagogía de la Muerte en el contexto universitario colombiano, partiendo de los hallazgos obtenidos en las facultades seleccionadas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- Generar la posibilidad de construir una línea de investigación sobre la educación y la Pedagogía de la Muerte, articulada a las líneas de investigación existentes en la facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Una vez presentados los objetivos generales y específicos que orientaron las acciones investigativas de esta tesis doctoral, presento la ruta desde la cual construí el contexto conceptual, y la categoría de Imaginario social.

EL CONTEXTO CONCEPTUAL

El contexto conceptual pretendió dar a conocer categorías relevantes para poder comprender el tema de la educación y la Pedagogía de la muerte: los imaginarios de los actores universitarios (docentes y estudiantes) y las implicaciones pedagógico-didácticas de estos imaginarios.

Para los estudios de corte biográfico-narrativo, la autora (Vasilachis, 2006) asume una posición intermedia, se parte de algunos conceptos o teorías, pero la pretensión es ir enriqueciéndolos cuando se avance en la investigación y cuando se obtengan hallazgos; recomendación que tuve en cuenta en esta investigación doctoral.

Por lo tanto los siguientes apartados fueron presentados a manera de una ruta de indagación que para mí, constituyó la mejor manera de aproximación al tema de la educación y la Pedagogía de la muerte, tema desconocido en mi trayectoria

personal y académica, pero que me venía inquietando 6 años atrás, siendo objeto de mi curiosidad y de una prudente aproximación bibliográfica y académica. Estos apartados fueron mejorados o replanteados en el transcurso de la investigación y, sobre todo, con los resultados y hallazgos finales.

Para cumplir con esta finalidad, empecé a abordar en el primer apartado las aproximaciones a la comprensión de la muerte y el morir desde algunas miradas disciplinares: Historia, Filosofía, Antropología, Sociología y Ciencias de la Salud (Medicina y Enfermería particularmente); destacando las comprensiones disciplinares de la muerte en la Medicina y la Enfermería, pues fueron las dos disciplinas y facultades donde se realizó la indagación de los imaginarios sociales (junto con la facultad de Educación).

Unido a estas miradas disciplinares acerca de la muerte, se destacaron los conceptos asociados a esta: finitud, trascendencia, mortalidad, inmortalidad, contingencia, evolución, entre otros. Cuando abordé las miradas disciplinares acerca de la muerte y el morir desarrollé el segundo apartado: El concepto de imaginario social, con diferentes autores y enfoques para decidirme por los núcleos categoriales que a mi juicio eran los mejores elementos para poder describir, sistematizar e interpretar los imaginarios sociales de los actores que participaron en este estudio.

Luego, en el tercer apartado, describí los imaginarios de muerte violenta de los jóvenes que los diferentes autores consultados retratan en el conflicto urbano y armado interno en el contexto colombiano.

En cuanto a lo METODOLÓGICO

Lo biográfico-narrativo como enfoque de investigación: Referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos

La metodología que utilicé para desarrollar la investigación corresponde al enfoque de investigación cualitativa, propiamente al *enfoque biográfico-narrativo*.

De acuerdo con Bolívar y Domingo (2006), la investigación biográfico-narrativa se sitúa en sus orígenes en Iberoamérica, con un particular maridaje entre investigación biográfica y narrativa, porque lo biográfica no necesariamente se identifica con lo narrativa, pero sugieren que gran parte de los estudios biográficos se basan en una metodología narrativa.

La narrativa hace referencia a un género con relevancia para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y en contextos particulares. Historia de vida (*life-history*) e investigación narrativa (*narrative inquiry*), poseen un campo propio de investigación que adquiere mayor relevancia y se ha potenciado ante el desencanto postmoderno de las *grandes narrativas* y la reivindicación de la *dimensión personal* en las Ciencias Sociales.

El desencanto ante las explicaciones de la subjetividad acudiendo solamente a referentes extraterritoriales, hace emerger con fuerza la palabra del sujeto como sus vivencias, su memoria y su identidad. Por lo tanto la investigación biográfico-narrativa emerge en forma muy potente en el mundo de la identidad, de la significación y el saber práctico, así como de las claves cotidianas en procesos de identificación y reconstrucción personal y social.

Esta metodología de claro corte "hermenéutico", nos lleva a comprender y dar significaciones a las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción; cuando se cuentan las vivencias y se pueden leer, al interpretarlas a la luz de hechos y acciones desde las historias que los agentes narran, la metodología se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. Por lo tanto, *la* subjetividad se convierte en una condición necesaria e indispensable del conocimiento social.

Las *narrativas del yo* se inscriben en lo que se denomina las nuevas tecnologías de gobierno del individuo, y su esencia es hacerlos responsables con la apuesta por la

autorrealización, o una apuesta por la ética de la personalización como forma de reinventarse a si mismo. Esta individualización estaría en la base de las historias de vida. En la trama del espacio biográfico para Arfuch (2010:17) la sola mención de lo biográfico nos remite a un universo de géneros discursivos:

Biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios íntimos, correspondencias que dan cuenta, desde hace poco más de dos siglos, de esa obsesión dejar huellas, rastros, inscripciones, de ese énfasis en la singularidad que es a un tiempo búsqueda de transcendencia. Pero también, en la trama de la cultura contemporánea, otras formas aparecen disputando el mismo espacio: entrevistas, conversaciones, perfiles, retratos, anecdotarios, testimonios, historias de vida, relatos de autoayuda, variantes del show-talk-show, reality show...

En ese horizonte mediático o las lógicas informativas de lo que se denomina 'esto ocurrió', ha hecho de la vida y de la propia experiencia un importante núcleo de tematización. Las Ciencias Sociales, cada vez mas, se inclinan hacia la propia voz de los sujetos y a su testimonio, dándole así un cuerpo a ese actor social. Y concluimos que tanto los métodos biográficos, los relatos de vida, las entrevistas en profundidad, nos ayudan a delinear un territorio bien definido, una cartografía de la trayectoria que, aunque sea individual, necesariamente pone los acentos en el colectivo.

La fuerte ausencia de las voces del profesorado, tanto de sus sentimientos y emociones en cuanto a las prácticas de enseñanza, ha llevado a que sean ellos mismos quienes sitúen en su voz el cómo entienden sus prácticas, aquello que sienten y definen sus propias vidas. Acudir a esa condición identitaria del profesor en el oficio de enseñar, es una forma de oposición y resistencia al cuerpo de un profesorado anónimo, sin nombre e impersonal.

Esta investigación de narrativas de vida comprende los géneros de la autobiografía, historia oral, historia de vida, diarios y otros que den cuenta de la reflexión oral o

escrita y que empleen por lo tanto la experiencia personal del docente. Se habla de enfoque biográfico-narrativo porque, más que hablar de una estrategia metodológica en educación, se prefiere hablar de este como enfoque propio.

¿Qué interés puede tener las vidas y voces de los profesores y profesoras? Pregunta repetida por muchos autores, pregunta que se responde con el argumento de que este enfoque permite acceder a una información de primer orden, que permite conocer de manera más profunda el proceso educativo y que se constituye en un excelente medio para generar una práctica reflexiva en torno a la vida profesional y una manera de entender las propias voces acerca de cómo vivencian los profesores su trabajo y así, tener fundamento para reorientar o reconfigurar sus propias prácticas.

Acerca del enfoque autobiográfico y de las narrativas autobiográficas individuales y colaborativas.

Hablar de autobiografía implica, para Leonor Arfuch (2013), ubicarse en la centralidad del sujeto, en esos desdoblamientos del yo, en los atisbos de todos los discursos, así como la proliferación de voces que pretenden hacerse oír entre los espacios públicos y privados. Desde hace mucho tiempo se habla del retorno del sujeto al que el tiempo ha ido destacando ese protagonismo, pero sin desligarlo de una idea clave: la socialidad.

La mirada como autobiografía: acerca del tiempo, el lugar y los objetos

Voces, rostros y cuerpos se hacen cargo de las palabras, sostienen autorías, se reafirman en las posturas de agencia o de autoría, testimonian lo que se ha podido vivir, desnudando las emociones, giros subjetivos, efecto tardío de las transformaciones de la intimidad, que conducen a hablar sin eufemismos de una intimidad pública.

La narración autobiográfica invoca la temporalidad desde lo imaginario y permite al narrador recorrer las estaciones obligadas de la vida. Ese espacio biográfico inicia

en la casa, hogar o morada entendida como estar en el mundo; la casa natal es un punto inicial de esa poética del espacio, de la memoria del cuerpo y de las tempranas imágenes.

Entre esa lejana memoria histórica y la memoria biográfica y familiar que inviste con afecto los lugares y momentos, hay memorias de un pasado reciente que llegan y se instalan dolorosamente en la conciencia colectiva; estas memorias se pueden entrelazar a los acontecimientos traumáticos y salen al paso ante los transeúntes de manera no desprevénida (marcas urbanas) que pueden señalar heridas de guerra: desapariciones forzadas, xenofobia y persecución.

Acerca de la memoria y la imagen

Existe una estrecha relación entre memoria e imagen, carga afectiva y, por supuesto, impacto en el cuerpo que esa carga evoca y que pone en juego en la temporalidad, hay una tensión entre lo presente y lo ausente y la experiencia de lo propio, de lo singular que no puede dejar de ser colectivo. La relación deslumbrante entre memoria e imagen potencializa la capacidad para iluminar aquellas zonas dormidas, aquellas zonas negadas o reprimidas.

El recuerdo se transforma en imagen y se convierte en impronta, huella que puede ser gráfica como es el caso de la escritura. La memoria intenta dejar en el olvido aquellos hechos desagradables, los hechos que traen una alta carga de violencia, miedo y sufrimiento. Se impone una suerte tal para que estos recuerdos puedan ser repetidos, pero que sean soportables para la vida cotidiana. Toda imagen tiene un fondo que se puede escapar, por la ausencia de lo que no está, o por la sombra perturbadora que esa temporalidad arroja sobre ella para recordar la mortalidad. La temporalidad es singular y solo puede ser aprehensible en la narración: “también la imagen da cuenta de la temporalidad y es asimismo narrativa” (Arfuch, 2013:67).

La imagen y la narración, por lo tanto, se constituyen en un modo indisociable y en el mejor intento de transmisión de la memoria, gracias a la dimensión icónica y al carácter narrativo de esa imagen. La idea de transmisión evoca siempre una intención y una alta tensión hacia el otro, hacia ese destinatario que se visualiza en el movimiento dialógico de los discursos y en este sentido se responde (en el sentido de dar respuesta y responsabilidad).

El nombre y el número

El número, para los escenarios de conflicto, es una dimensión atroz, acompañada de una aterradora naturalidad para la vida cotidiana. En las noticias se acumulan día por día: “escenarios de guerras lejanas cuyos focos se encienden una y otra vez, atentados, enfrentamientos, catástrofes, éxodos, masacres” (Arfuch, 2013:137).

El número varía según el contexto, sin saber cuánto es mucho o si las escenas y lo escandaloso de la guerra pudiera medirse en una cantidad aritmética. Lo que conlleva al siguiente dilema: ¿Qué se debe mostrar y cómo? La violencia del número y la supervivencia del nombre se evocan permanentemente en las imágenes y las palabras. Las masacres, su aparición y número periódico de acontecer parece sucederse con la mayor naturalidad, así como se pone la puesta del sol.

Los instrumentos de recolección de información

La entrevista autobiográfica (individual y Colaborativa)

En la investigación biográfica-narrativa, la entrevista, en sus múltiples acepciones, se constituye en la mejor base metodológica. La finalidad de una investigación biográfica es narrar la vida, a través de una reconstrucción retrospectiva, y se constituye en la oportunidad para reflexionar sobre los episodios de la existencia, donde el biografado cuenta su vida, en el intercambio con el investigador, en una

actitud abierta de introspección y basada en el diálogo, dando lugar a una coproducción.

Para algunos autores, la entrevista biográfica se puede denominar “autoanálisis retrospectivo guiado” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:159), de momentos y aspectos de la vida, se induce a los sujetos a reconstruir su existencia, a través de las historias de vida, desde núcleos temáticos que estimulen el recuento de su vida. La conversación se constituye en sí misma en otro importante instrumento de investigación.

La entrevista individual, a diferencia de la entrevista autobiográfica colaborativa (utilizada en esta investigación doctoral), puede caer en un peligro, el entrevistado se cierre a sí mismo, por lo tanto se requiere de la habilidad del investigador escuchando activamente, ofreciendo apoyo y estímulo.

La entrevista *autobiográfica colaborativa*, según Hernández y Rifa (2011:34), hace referencia a que:

los participantes en un grupo generen autobiografías de experiencias previas, actuales o predicciones futuras. El investigador y los participantes examinan las autobiografías por temas y patrones y después funden sus perspectivas en un informe final. Este proceso permite la creación de una cultura e identidad profesional compartida.

Para esta investigación, fue imposible entrevistar por más de una hora a los profesores que integraron el grupo de participantes, tal vez, por el gran temor para abordar el tema, o reconocer las experiencias dolorosas por las que todos los colombianos hemos atravesado a lo largo de estos 60 años de guerra. La muerte se ha constituido en uno de los temas más dolorosos de abordar en Colombia.

En algunos momentos de las entrevistas, algunos docentes lloraron, por algo más de diez minutos, aspecto que obligó a detener la entrevista, permitir que salieran a

tomar agua, limpiarse las lágrimas, para poder continuar. Un profesor, me expresó que no era capaz de continuar ante lo cual le dije que no había problema y que yo podría volver luego, pero al cabo de unos minutos, me dijo que continuáramos.

En la recogida de datos biográficos, se aconseja que el investigador no aplique un protocolo fuertemente estructurado al diálogo con los biografiados, aunque se sugiere cuidar el protocolo o guía de la entrevista.

Para esta investigación, las entrevistas fueron orientadas con una guía o protocolo de preguntas:

En la Pregunta No. 1, Se indagó, desde las experiencias de vida, acerca del significado que habían construido de la muerte, y detallar ese significado asociado a incidentes críticos, esta pregunta iba enlazada a la categoría: significación y sentido de la muerte desde las experiencias vitales y asociada a incidentes críticos

En La Pregunta No. 2, el significado que tenía la muerte desde el conflicto urbano y armado interno colombiano y esta estaba asociada a la categoría: Significación y sentido de la muerte, desde el conflicto urbano y armado interno en Colombia.

Y finalmente, la Pregunta no. 3, el papel que debe jugar la enseñanza universitaria ante la muerte, ya sea violenta o natural, para los entrevistados, ya fueran docentes o estudiantes universitarios. La Categoría asociada fue: Rol de la enseñanza universitaria acerca de una educación para la muerte: atribución de sentido y significación.

Para esta investigación acudí a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014), denominan *muestras no probabilísticas o dirigidas*, y específicamente: Muestra de participantes voluntarios, yo misma realicé todas las entrevistas, acompañada de forma permanente por una profesora e investigadora, egresada de la Maestría de educación de la Facultad de Educación, quien grababa las entrevistas y posteriormente las transcribía para poder analizarlas conjuntamente conmigo, y pasarla a través del software Atlas ti. 6.2.

Los participantes

El total general de entrevistas fue de 20 (Veinte). Desarrolle con el grupo piloto: 3 (tres) entrevistas a docentes universitarios, y 1 (una) entrevista al grupo de estudiantes, *para un total de 4 (cuatro)*; con la Facultad de educación, *un total de 8 (ocho)* (Directivos = 3; expertos = 2 ; profesores = 2; y grupo de estudiantes = 1); con la Facultad de Medicina, *un total de 4 (cuatro)* (Experto = 1; profesores = 2; y grupo de estudiantes = 1); en la Facultad de Enfermería, *un total de 4 (tres)* (Profesores = 2 y estudiantes = 2).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN CIENTÍFICA

Para presentar los hallazgos y resultados de esta investigación de corte autobiográfico, y poder identificar, categorizar y sistematizar los imaginarios sociales acerca de la educación para la muerte, destaqué en cada una de las facultades participantes y en el grupo piloto los fragmentos de los relatos (análisis categórico de contenido: C-C), que desde la voz de cada uno de los actores, me permitieran dar cuenta de la significación y el sentido atribuido a la muerte.

Para esto tuve en cuenta las categorías a-priori tales como: la experiencia vital (asociada a incidentes críticos), el conflicto urbano e interno armado y el rol que debe asumir la institución universitaria ante la muerte, los imaginarios sociales y la posibilidad de generar una reflexión acerca de la introducción de una educación y/o Pedagogía de la muerte en el escenario universitario.

Comienzo por presentar las consideraciones para el diseño de lineamientos pedagógico-didácticos en una educación para la muerte, desde las categorías a-priori, las narraciones de los participantes del *grupo piloto* y mi voz como investigadora:

Tabla No 1. Sugerencias para el diseño de Lineamientos Pedagógico-Didácticos – Grupo piloto. (Fuente: Elaboración propia.)

Categorías A-priori	Lineamientos Pedagógico-Didácticos
<p>1. Significación y sentido de la muerte desde las experiencias vitales y las asociadas a incidentes críticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El imaginario de muerte se encuentra asociado a las experiencias vitales, por lo tanto, el aula universitaria, debe reconocer y hacer explicitar en los estudiantes universitarios ese imaginario de muerte que han construido, para resignificarlo, valorarlo y/o deconstruirlo en el escenario del posconflicto. • La categoría emergente, miedo a la muerte, se encuentra enraizada en las doctrinas, o en los programas mentales colectivos; le corresponde a la institución universitaria reconocer y preguntarse por el carácter institucionalizado de ese miedo, y las posibilidades de su reconocimiento y transformación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. • Es de vital importancia reconocer el carácter eufemizador de los imaginarios sociales que ha construido el estudiante universitario, en su trayectoria de vida acerca de la muerte, porque ese carácter ha contribuido probablemente a la naturalización de la muerte violenta, es importante para el docente universitario, reconocer esos efectos eufemizadores de los imaginarios sociales acerca de la muerte, y empezar a develarlos, para darles un sentido formativo. • La relación entre jóvenes y muerte violenta es un factor altamente preocupante para una sociedad; la institución universitaria tiene que de-construir este

	<p>fenómeno y preguntarse por cuál es su papel frente al mismo, desde las prácticas de enseñanza y las construcciones metodológicas.</p>
<p>2. Significación y sentido de la muerte, desde el conflicto urbano y armado interno en Colombia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El conflicto urbano y armado colombiano, ha producido la NATURALIZACIÓN DE LA MUERTE VIOLENTA, es deber de la institución universitaria, ayudar a construir ese escenario del posconflicto y por ende de la paz, empezar a desnaturalizar el concepto de muerte violenta, desde todas las acciones curriculares, pedagógicas y didácticas. • La teatralización del exceso, ante el reconocimiento de una cultura violenta, totalmente deshumanizada, intolerante y salvaje; nos remite a esa construcción histórica del imaginario social, donde se institucionaliza socialmente el poder quitarle la vida al otro, como una gran marca histórica innegable de la sociedad colombiana. La universidad tiene un lugar preponderante para deconstruir ese imaginario social, donde nos hemos otorgado, como sociedad colombiana, el poder de quitarle al otro la vida.
	<ul style="list-style-type: none"> • La educación universitaria debe producir cambios sociales, personales y colectivos, no reproducir conocimientos, debemos educar para lo que realmente importa en una sociedad, debemos hablar de una <i>educación de la conciencia</i>, como un movimiento pedagógico, con orientaciones para las prácticas de enseñanza universitarias, donde el estudiante reconozca el continuo vida/muerte y por ende su condición finita y mortal.

<p>3. Rol de la enseñanza universitaria acerca de una educación para la muerte: atribución de sentido y significación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere del docente universitario, un educador que contribuya al arte del desenmascaramiento, que desenmascare las formas de control social del discurso, con la práctica de la crítica, al decir de Mèlich (2002), el educador que transmita la inquietante presencia de la finitud, dando testimonio de la provisionalidad, fragilidad, y contingencia de la condición de humanidad, para evitar que la educación se convierta en un arma para el totalitarismo. Los docentes universitarios deben incluir en sus propuestas pedagógicas y didácticas, la presencia de esa finitud y de la mortalidad, como forma de contribución al escenario del posconflicto y a la construcción de la paz (como se expresa en texto construido entre el gobierno nacional y las FARC-EP: Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera). • Para concluir destaco que las narrativas de los jóvenes universitarios en esta categoría giraron alrededor de instalar realmente el concepto de una formación integral, donde se aborde el tema de la muerte, y mucho más, en una universidad confesional, como lo es la Pontificia Universidad Javeriana (Sede - Central). Consideran que la muerte es un tabú, y que esta destabuización debe ser una labor de la Institución universitaria, así como también reconocen que la universidad debe tener un papel protagónico en la reivindicación de los muertos, debe construir espacios curriculares, pedagógicos y didácticos, donde se les dé un lugar para recordarlos, respetarlos y honrarlos.
---	---

Consideraciones para el diseño de lineamientos pedagógico-didácticos en una educación para la muerte, desde las categorías a priori, las narraciones de los participantes de la *Facultad de Educación* y mi voz como investigadora:

Tabla No 2. Sugerencias para el diseño de Lineamientos Pedagógico-Didácticos – Facultad de Educación. (Fuente: Elaboración propia.)

Categorías A-priori	Lineamientos Pedagógico-Didácticos
<p>1. Significación y sentido de la muerte desde las experiencias vitales y las asociadas a incidentes críticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con lo expresado por Mèlich (2001), el tiempo humano es un tiempo de brevedad: con esta afirmación se abre una posibilidad para que el docente universitario inserte en su discurso y en sus prácticas de enseñanza (en las aulas universitarias), esa educación de la conciencia, empezar a instalar en las aulas el concepto de finitud y mortalidad, conceptos ausentes en los discursos y en las prácticas de los docentes universitarios. • Los estudiantes invitan a la universidad a instalar unos debates acerca de cómo se concibe la muerte desde los múltiples enfoques religiosos (Budismo, judaísmo, hinduismo e islam), para que se puedan conocer las diferentes creencias y las maneras en que estas escuelas religiosas se han acercado al tema de la muerte y por lo tanto amplíe su cosmovisión. • Culturalmente los medios de comunicación nos dan una apología de la muerte trágica, la muerte está puesta y dispuesta a través de los medios sin un análisis de cómo y porque se produce, con imágenes que pueden ser articuladas de forma caprichosa, como es la exhibición de la muerte en lo mediático en

	<p>Colombia, corresponde entonces a la Institución universitaria y a los docentes universitarios, como entes de la formación de la juventud, re/deconstruir a través de las prácticas pedagógicas y de enseñanza, los imaginarios de muerte que tienen los estudiantes universitarios y que estos medios intencionalmente seleccionan, todo eso para favorecer los procesos que se deben empezar a instalar en el posconflicto.</p>
<p>3. Rol de la enseñanza universitaria acerca de una educación para la muerte: atribución de sentido y significación</p>	<p>Con base en los relatos de los Directivos, expertos, profesores y estudiantes se pudo concluir lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación para la muerte debe ser un tema inserto en las políticas educativas y en los currículos de la Pontificia Universidad Javeriana. • Con respecto a lo epistemológico, hay una inquietud que la universidad debe resolver para insertar el tema de la muerte: ¿cómo se construye esa idea, conocimiento o comprensión en torno a la Muerte? • La universidad debe indagar las formas de construcción de la idea de muerte que se han producido en los diferentes escenarios culturales y también, los procesos de pensamiento, las dimensiones físicas, pasionales o míticas que llevan a pensar la muerte. • El tema de la muerte debe estar ubicado de manera transversal en el currículo de la licenciatura en Pedagogía Infantil. • La universidad debe dar herramientas a los docentes en formación, para enfrentar el tema de la muerte antes, durante y después de un suceso de muerte. Particularmente se sugiere trabajar primero las creencias.

	<ul style="list-style-type: none"> • Con respecto a la estética, la universidad debe preguntarse y preocuparse por cuál es el diseño para el acercamiento del estudiante universitario hacia el concepto de muerte, y este diseño lo debe asociar a la estética, una estética que comprometa: palabras, emociones, lo visual, los sensorios en general, no solamente una aproximación racional y cognitiva al tema, sino que comprometa e involucre la dimensión emocional. • El tema de educación para la muerte debe ser objeto de investigación dentro de la facultad, se sugiere iniciar procesos investigativos alrededor del tema, por ejemplo, situar el tema en el instituto de desarrollo Humano de la facultad. • Debe ser un tema para ser trabajado de manera interdisciplinariamente, con otras ciencias humanas y sociales (sociología, psicología, antropología, entre otras) • Para introducir el tema se debe pensar en múltiples ofertas académicas como: Vicerrectoría del medio universitario (con el tema del suicidio), Asignatura electiva (Ofertada en el catálogo de asignaturas de la Pontificia Universidad Javeriana), Seminarios electivo en la maestría de educación, seminario de énfasis en la licenciatura en Pedagogía Infantil) y/o cursos.
--	--

Consideraciones para el diseño de lineamientos pedagógico-didácticos en una educación para la muerte, desde las categorías a priori, las narraciones de los participantes de la *Facultad de Medicina* y mi voz como investigadora:

Tabla No 3. Sugerencias para el diseño de Lineamientos Pedagógico-Didácticos – Facultad de Medicina. (Fuente: Elaboración propia.)

Categorías A-priori	Lineamientos Pedagógico-Didácticos
<p>1. Significación y sentido de la muerte desde las experiencias vitales y las asociadas a incidentes críticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que la Facultad de Medicina, establezca un debate acerca de lo que la sociedad persigue con la evasión hacia el tema de la muerte y la industria antienvjecimiento que promueve esperanzas poco realistas acerca de la inmortalidad física. • El suicidio de jóvenes, datos que denuncia el Informe Forensis del INMLCF (2016) (la mayoría de los suicidios en el año 2015 (48.74%) se presentaron en personas con edades entre los 15 y 34 años, donde se observa una mayor participación de los jóvenes entre los 20 y 24 años <14.60%>). Es vital empezar a instalar un debate, serio, riguroso alrededor del tema por parte de la Institución universitaria, y al decir de los actores participantes de Medicina, la Facultad de Medicina debería liderar estos esfuerzos y convertirlos en una política curricular. • Se hace necesaria aproximación curricular hacia el significado de la muerte y el morir en la formación de pregrado del estudiante de Medicina, las escuelas de Medicina preparan a los jóvenes universitarios para que se enfoquen en la vida, pero no para que el buen morir haga parte de su formación integral. • Esa necesidad de familiarizar al estudiante de Medicina, con la muerte, de empezar a crear una conciencia de que la muerte no es la enemiga de la práctica profesional de la Medicina y del médico, se orienta hacia erradicar lo que en palabras de Garavito

	<p>(2011), se denomina encarnizamiento terapéutico que no es más que el resultado final de una serie de decisiones o conductas que a pesar de ser hipotéticamente adecuadas o benéficas se convierten en causantes de un daño mayor, provocando gran sufrimiento al paciente y deterioro sin ningún beneficio real.</p> <p>Garavito (2011), enuncia, que la sociedad a través del sistema médico llega a decidir cómo, cuándo y después de qué indignidades y mutilaciones por fin muere el paciente. Estas decisiones suelen estar divorciadas de todo contenido y sentido de lo humano. Lo que suele reconocerse en la actualidad como el paradigma de la indignidad asistencial, que instala la supremacía de los medios sobre los fines y entiende que los problemas que genera la técnica, la misma técnica los debe resolver. Se requiere una práctica profesional médica humanizadora y humanizante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se aconseja trabajar el tema de la muerte con los padres de familia, hermanos, o los miembros del núcleo familiar que se encarga de la formación del niño. Empezar a develar los imaginarios sociales de muerte, de aquellos que se encargan de la formación de nuestros niños, y, por lo tanto, generar procesos y prácticas pedagógicas que empiecen a destabuizar el tema desde el núcleo familiar.
	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevamente se identifica en las narrativas de los participantes, la teatralización del exceso, de una cultura violenta, deshumanizada, intolerante y salvaje; que nos remite a esa construcción histórica del imaginario social, donde se institucionaliza

<p>2. Significación y sentido de la muerte, desde el conflicto urbano y armado interno en Colombia.</p>	<p>socialmente el poder quitarle la vida al otro. Reitero entonces, que la institución universitaria tiene un lugar preponderante para deconstruir ese imaginario social, donde nos hemos otorgado, como sociedad colombiana, el poder de quitarle al otro la vida, ya sea a través de los currículos, de las prácticas docentes y /o de las prácticas de enseñanza en las aulas universitarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En este conflicto armado interno colombiano nos hemos constituido en número de muertes, y esto para los autores, se constituye en una dimensión atroz y se acompaña de una aterradora naturalidad en el escenario de la vida cotidiana. Considero que el papel de la Institución universitaria se debe orientar hacia la desnaturalización del número, pues pareciera que la guerra pudiera medirse en cantidad aritmética y la violencia del número y la supervivencia del nombre aparecen constantemente evocadas en las imágenes y las palabras. Con respecto a las masacres y sus representaciones, estas vinculan siempre situaciones dilemáticas que nos llevan a preguntarnos las verdaderas intenciones que persiguen las imágenes, intenciones que deben ser debatidas en la Institución universitaria y por todos los actores (Directivos, profesores y estudiantes) para poder acercarnos a los escenarios del posconflicto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Los actores destacan que el rol de la enseñanza universitaria acerca de la muerte debe girar alrededor de:

<p>3. Rol de la enseñanza universitaria acerca de una educación para la muerte: atribución de sentido y significación</p>	<p>-El tema no debe ser abordado desde una disciplina, asignatura, cátedra o clase, lo que se debe hacer es inducir el pensamiento crítico del estudiante universitario, generar en el estudiante un pensamiento escéptico, enseñarles a dudar, a desconfiar de los discursos de los docentes, a no creer en los dogmas, en las clasificaciones, en las estructuras, y preguntarse por los valores asociados a los discursos y prácticas de enseñanza. De esta manera, se podría generar un acercamiento crítico del estudiante hacia las posiciones o creencias sobre la muerte: La muerte como fatalidad, la muerte como el final de todas las posibilidades.</p> <p>-La inclusión de la muerte en la enseñanza, desde las políticas educativas hasta el ejercicio docente del maestro, no se podrá hablar de una educación para la vida, si no se introduce la educación para la muerte, la universidad debe abordar ese <i>continuo vida-muerte</i>, como preparación para lo que llaman “la ruptura”.</p> <p>-El papel que debe jugar la enseñanza universitaria, acerca de una educación para la muerte en una Facultad de Medicina, no debe hacer referencia a un área específica dentro de la enseñanza de la Medicina, sino que debe ser un tema abordado en todas las facultades de la Universidad. Debe colocarse en discusión “la buena muerte”, debido a que hay múltiples y variadas comprensiones de la expresión que deben ser sujetas a discusión por parte de los estudiantes universitarios.</p> <p>-En los profesionales de la salud existe una gran desproporción entre los conocimientos prácticos, aquellos que reciben de manera teórica y la preparación en todos los aspectos humanos de la profesión. Se requiere que la</p>
---	---

	<p>institución universitaria prepare a los jóvenes en formación para cuidar los procesos que hacen referencia a la salud-enfermedad y a la enfermedad-muerte de las personas, familiares y de ellos mismos.</p> <p>-Se debe convocar a las diferentes disciplinas para abordar el tema de la muerte, humanizar la muerte e incorporarla como un eje temático que atraviese y permee todas las disciplinas, pero la perspectiva de formación y la pregunta por lo pedagógico lo debe asumir la Facultad de educación. Todo docente universitario debe trabajar la perspectiva de educar a los otros para asumir la muerte como un proceso natural.</p> <p>-De manera coincidente con los otros grupos (piloto y Facultad de educación), los participantes consideran que se debe des-tabuizar la muerte, sobre todo en nuestra cultura donde se impone la visión judeo-cristiana del castigo y el temor hacia la muerte, lo cual ha generado el tabú.</p> <p>-Se debe incorporar el tema de la muerte como una actividad formativa pero no obligatoria, luego de lograr ese acercamiento se debe curricularizar el tema, desde la formación integral para el manejo de situaciones límite, el mal o la enfermedad, o el fracaso. Todos los docentes universitarios, debemos preparar para la muerte a los estudiantes.</p>
--	---

Consideraciones para el diseño de lineamientos pedagógico-didácticos en una educación para la muerte, desde las categorías a priori, las narraciones de los participantes la *Facultad de Enfermería* y mi voz como investigadora:

Tabla No 4. Sugerencias para el diseño de Lineamientos Pedagógico-Didácticos – Facultad de Enfermería. (Fuente: Elaboración propia.)

Categorías A-priori	Lineamientos Pedagógico-Didácticos
<p>1. Significación y sentido de la muerte desde las experiencias vitales y las asociadas a incidentes críticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coincidiendo con el grupo piloto, hay preocupación por la mortalidad de los jóvenes en Colombia, y la relación entre <i>jóvenes y muerte violenta</i>, y nuevamente sugiero que la institución universitaria tiene que analizar este fenómeno y preguntarse por cuál es su papel frente al mismo, sobre todo desde las aulas universitarias y desde las prácticas de enseñanza y las construcciones metodológicas. • Los participantes hacen referencia a los procesos de muerte, que se pueden vivir en las separaciones, las rupturas de todo tipo, las pérdidas de algunos órganos y su funcionamiento, el abandono del lugar del nacimiento, lo que denomina de la Herrán (2011) muertes parciales y consideran que es papel de la institución universitaria intervenir de manera formativa hacia el reconocimiento y manejo de las muertes parciales que experimentan todos los estudiantes universitarios.
	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes expresan que a los profesionales de la Enfermería les enseñan los ciclos y las etapas de la vida, pero no les enseñan a cuidar la muerte porque están educados para la vida, para evitar que la gente se muera y por esto tienen que luchar internamente contra esa sensación de fracaso que ocasiona el hecho de perder un paciente y experimentar sus propios dramas o temores hacia la muerte. Los profesionales de Enfermería tienen que enfrentarse a

<p>2. Significación y sentido de la muerte, desde el conflicto urbano y armado interno en Colombia</p>	<p>la muerte con muy pocos conocimientos psicológicos, poco apoyo institucional y con gran desconocimiento de técnicas y estrategias de afrontamiento o de autoayuda, las cuales no fueron aprendidas durante el proceso de formación profesional, en la universidad. La universidad no enseña a los profesionales de Enfermería un verdadero proceso de enfrentamiento con la muerte. Esto es algo que es reconocido por los actores y para lo cual reclaman una intervención eficaz de la Facultad de Enfermería.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para los estudiantes universitarios, la guerra en Colombia es un negocio, y una gran fuente de ingresos y se ha instalado socialmente un proceso de naturalización de la guerra, y por lo tanto sugieren que debe ser la institución universitaria quien debe iniciar procesos formativos que desnaturalicen la guerra.
<p>3. Rol de la enseñanza universitaria acerca de una educación para la</p>	<p>De manera coincidente con los otros grupos, los actores de la facultad de Enfermería sugieren que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Pontificia Universidad Javeriana, debe generar espacios de legitimación y sensibilización acerca de temas como la muerte, debe ser incluido dentro de las funciones sustantivas de la universidad: La docencia, la investigación y el servicio. • La educación para la muerte debe ser un tema inserto en los currículos de la Pontificia Universidad Javeriana, como una asignatura transversal (en todos los semestres académicos). • Sugieren que el tema debe hacer parte del núcleo fundamental de la carrera y no debe ser una electiva. Se deben proporcionar bases teóricas

<p>muerte: atribución de sentido y significación</p>	<p>desde autores y que estas bases sean articuladas con la experiencia de vida.</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajar la temática en todas las facultades, no solamente en aquellas que tiene ver con la salud, y no solamente desde el punto de vista académico, sino personal.• Se debe empezar a trabajar el tema primero con los profesores universitarios para que ellos puedan replicar lo aprendido, y particularmente se debe empezar a destabuizar el tema, aspecto que ha sido ampliamente reconocido y recomendado por todos los participantes.• El tema de la muerte debe generar familiaridad para los profesionales de la Enfermería en formación debido a que cada día se distancian de él y éste debe proporcionar la visión de la fragilidad de la vida, por lo tanto, se hace necesario implementar el tema en la formación del estudiante.• Los estudiantes expresan que, si educamos a los estudiantes de Enfermería para la muerte, se generaría mayor sensibilidad en éstos y unas perspectivas mucho más amplias sobre lo que es la vida. Igualmente consideran que el tema de la muerte debe ser ofertado a todos los estudiantes universitarios, no solamente a los que cursen alguna carrera de la salud., pues considera que es un tema que toca la humanidad de todos los seres.• Se deben generar debates en torno al tema de muerte, donde se les pregunte a los estudiantes universitarios que piensan sobre la muerte y que con esto se propicie el desarrollo del pensamiento
--	---

	<p>crítico, aspecto coincidente con lo expresado por un profesor de la Facultad de Medicina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera similar a lo expresado por el grupo piloto, la Universidad Javeriana debe instalar unos debates acerca de cómo se concibe la muerte desde los múltiples enfoques religiosos (budismo, judaísmo, hinduismo e islam), para que el estudiante pueda conocer las diferentes creencias religiosas y la manera de aproximación al tema de la muerte y por lo tanto amplíe su cosmovisión.
--	--

(IN)-CONCLUSIONES

Comienzo por describir estas in-conclusiones, al mejor estilo de Leonor Arfuch, profesora investigadora de la Universidad de Buenos Aires, quien expresa que estos apartados jamás pueden concluirse, cada vez que concluimos como investigadores, tenemos una gran conciencia de la proyección y las posibilidades infinitas que se abren para indagar temas emergentes como éste.

Lo que consigno aquí, no solamente tiene que ver con el proceso de investigación o con lo escrito, sino con los sentimientos, las emociones, las frustraciones y la indignación que me produjo enterarme, de manera textual, acerca de la violencia colombiana. Pues, como ciudadana, tenía un conocimiento popular, cotidiano, social de esta violencia de vieja data.

Pero cuando me aproximé a los textos donde se describe y se convierte el conflicto en cifras y víctimas, mi realidad cambió; y cuando me aproximé a las narraciones autobiográficas individuales y colaborativas de los participantes, otra visión del conflicto se instaló en mi cabeza y en mis emociones, y me reafirmó de manera contundente acerca de la necesidad de instalar en las instituciones educativas

colombianas, una línea de investigación y actuación en las aulas sobre la *educación para la muerte y la Pedagogía de la muerte*.

Destaco lo que pude deducir de las voces de los participantes: directivos, docentes y estudiantes universitarios de las diferentes facultades y de grupo piloto:

-Pude empezar a ver y entender el dolor que hemos estado viviendo cada uno de los colombianos como producto del enfrentamiento de una guerra de casi 60 años.

–Los actores enfatizan en la importancia de abordar el tema en la formación de los jóvenes universitarios, por la naturalización de la muerte violenta

-El aporte de las categorías del miedo a la muerte, de la muerte considerada como un tabú, y de la expresión: naturalización de la muerte violenta en Colombia, y la necesidad de desnaturalizarla desde las acciones formativas que debe emprender la universidad.

-Igualmente y para mi grata sorpresa se refirieron a la muerte violenta como la “teatralización del exceso”, aspecto que estaba leyendo en el texto de la profesora Blair de la Universidad de Antioquia y que empecé a reconocer en sus relatos autobiográficos, para casi todos mis colegas, en Colombia hemos teatralizado la muerte y hemos caído en el hiperbolismo de la violencia que no nos deja ver el verdadero agente del acto violento.

-También destacan que los cuerpos violentados son los emisores de las formas de ejecución y estas se encuentran sobrecargadas de significaciones, y por supuesto viene a mi mente, los descuartizamientos y los desmembramientos de los cuerpos mutilados en el conflicto armado que nos muestran los medios de comunicación en Colombia.

-Todos los colegas concluyen que la educación para la muerte debe hacer parte de una política educativa, debe estar inserta de manera transversal en los currículos de la universidad y puede ser ofertada en cursos, asignaturas del núcleo fundamental en las carreras o en electivas.

-Los estudiantes universitarios me aportaron tres palabras o ideas fuerza que me impactan profundamente: la muerte en Colombia es: *injusticia, desperdicio y*

naturalización. Esta última palabra empieza a repetirse y a ser una constante en todas las entrevistas.

-El *encarnizamiento terapéutico* (en la Práctica Médica) desembocando en la expresión que me causa más dolor: La *indignidad asistencial* y ahí me afirmo y me refuerzo en la urgente necesidad de empezar a instalar un debate en la institución universitaria acerca del abordaje de una educación, una Pedagogía y una Didáctica de la muerte.

Nuestros estudiantes universitarios nacieron y han crecido dentro del conflicto urbano y armado interno colombiano, no han tenido ni un solo día de paz y necesitan a través de prácticas reflexivas y formativas deconstruir el imaginario social de la naturalización de la muerte violenta y de la guerra, y el legado histórico que le hemos dejado como sociedad cuando nos atribuimos el derecho de quitarle la vida al otro. Creo que este es el papel más importante que debe emprender la universidad colombiana para favorecer el proceso de construcción de un paz estable y duradera en el escenario del posconflicto.

Considero como una necesidad urgente de indagación y actuación para la sociedad colombiana: la educación para la muerte, he demostrado con fuentes rigurosas en este texto escrito, con cifras y datos, la espantosa realidad de las muertes violentas en Colombia, aspecto que me conduce a concluir sin mayores riesgos que una sociedad que legitima y naturaliza la muerte violenta, requiere con considerable urgencia, una educación para la muerte, y una Pedagogía y Didáctica de la muerte.

Requiere nuestra educación colombiana, incorporar de manera urgente dentro de las políticas educativas una educación de la conciencia con su hija: educación para la muerte, pensando en la posibilidad de empezar esta fase de construcción de la paz, en el escenario del posconflicto colombiano.

Finalmente mis recomendaciones y apuestas son:

Para esta esta investigación seleccioné las facultades de Educación, Medicina y Enfermería, pero sugiero un acercamiento a otras áreas disciplinares (Facultades de Economía, arquitectura y diseño, ingeniería y artes, entre otras) y a otros actores académicos (monitores, docentes auxiliares, administrativos)

Sugiero que esta investigación se pueda realizar en universidades públicas, universidades que acojan a otros estudiantes, provenientes tal vez de estratos socioeconómicos más bajos (1, 2 y 3). La Pontificia Universidad Javeriana acoge estudiantes provenientes de los estratos socioeconómicos 4, 5 y 6, por lo tanto, sería muy enriquecedor y un buen punto de ampliación escuchar los relatos autobiográficos de estos actores.

Es igualmente importante realizar esta investigación en universidades que se encuentran situadas en los contextos donde sufrieron como protagonistas el conflicto armado, universidades que se encuentran ubicadas en departamentos y municipios que convivieron con todos los actores del conflicto armado: Grupos guerrilleros, paramilitares y ejército nacional colombiano y presenciaron de primera mano los efectos de esta guerra de casi 60 años.

Otra importante contribución al tema de una educación y Pedagogía de la muerte sería realizar esta investigación en escenarios que no sean necesariamente los académicos. Es importante develar los imaginarios sociales acerca de una educación para la muerte, de otros actores, como, por ejemplo, los desmovilizados, aquellos que ya se acogieron a la propuesta de la civilidad y que deben hacer parte de nuestra sociedad colombiana como ciudadanos legítimamente reconocidos por el gobierno colombiano.

Finalmente, sugiero indagar estos imaginarios en la educación preescolar, básica primaria y secundaria y no menos importante en la media técnica colombiana (Grados 10 y 11 de la educación básica colombiana).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abras, M.A. (2000). *S'éduquer á la mort*. (Tesis Doctoral inédita). Université de Paris 8. Paris, Francia

Aguinaga, O. (2010). *Enfermería, Muerte y Duelo. Un texto de reflexión académica*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá: Facultad de Enfermería.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Proyecto de acuerdo N° 125 de 2010. Por medio del cual se implementa el servicio de apoyo escolar para niños en hospitalización en el Distrito Capital*. Recuperado de <http://www.alcaldíadebogotá.gov.co/sisjur/normas/Normas1.jsp?!=39412>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016, Sept. 6) *Secretaria de planeación*. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionTomaDecisiones/Estadisticas/RelojDePoblacion>.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016, Sept. 6) Recuperada de <http://www.bogotaturismo.gov.co/datos-de-Bogotá>

Álvarez, J (2013) *Balas por encargo: Vida y muerte de los sicarios en Colombia*. Bogotá, Colombia: Rey Naranjo Editores.

Aries, P. (2008). *Morir en occidente. Desde la edad media hasta nuestros días*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Arfuch, L. (2013). *Memoria y Autobiografía. Exploración en los límites*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaiz, V. (2003a). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 37-38.
- Arnaiz, V. (2003b). Diez propuestas para una Pedagogía de la muerte. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 59-61.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative Research Unity and Diversity. 6(3), art. 26. Forum: Qualitative Social Research. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503261>
- [Baeza, M \(2011\)](#). Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. En: J. Coca, J. Valero, F. Randazzo & J. Pintos. *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. (pp. 31-42). Recuperado de [http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/449/1/Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales.pdf](http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/449/1/Nuevas_posibilidades_de_los_imaginarios_sociales.pdf)
- Balk, E, Walker, A & Baker A. (2010). *Prevalence and severity of college student bereavement examined in a randomly selected sample*. *Death Studies*, 34: 459–468. Health and Nutrition Sciences Department, Brooklyn College of City New York, USA.
- Bauman, Z. (2014). *Mortalidad, inmortalidad y otras estrategias de vida*. Madrid, España: Sequitur.
- Bertaux, D. (1988). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. Cuadernos de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC Base de datos.

Blair, E. (2005). *Muertes violentas: la teatralización del exceso*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". *Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación. Recuperado de http://redie.uabc.uabc.mx/vol_4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar, A & Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

[Botero, P. Pinilla, V. & Lugo, N. \(2011\). Narrativas del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia. Revista latinoamericana Ciencias Sociales, niñez y juventud, 9 \(1\), 97-126.](#)

[Bruner, J. \(2000\). La educación puerta de la cultura. Madrid, España: Aprendizaje Visor.](#)

[Bucay, J. \(2016\). El camino de las lágrimas. Buenos Aires, Argentina: Oceano Expres.](#)

Castoriadis, C (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. 1ª Edición. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

Central Intelligence Agency. (2016). Colombia. En: CIA, *The World Factbook*. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/co.html>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). CAPITULO I *Dimensiones y modalidades de la violencia del conflicto armado*. En: ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Resumen Ejecutivo. (pp. 23-37). Bogotá, Colombia: Pro-Off Set. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>

Cheung, W. & Samuel M. (2004). *The use of death metaphors to understand personal meaning of death among hong kong chinese undergraduates*. En: *Death studies*, 28:1, 47-62.

Cobo Medina, C. (2001). *Ars Moriendi: vivir hasta el final*. Madrid: Díaz de Santos

Colina y Ferreiro (2000). *Actitudes contemporáneas sobre la muerte, percepciones de la muerte en Occidente y el reflejo de éstas en las legislaciones*. 1º Premi de treballs de recerca de la Generalitat de Catalunya en el 2003. Manuscrito. Barcelona.

Comenio, J (2003). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Cortina, M. (2009). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte*. Implicaciones formativas para el profesorado. (Tesis doctoral inédita) Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Cortina, M & Herrán, A. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.

Creswell, JW. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (2a. ed.). Estados Unidos: Sage Publications

Cusick, A. (2008). *University Student Death Response Plans Using a Structural Management Approach Provide Effective Coordinated Institutional Action*, *Death Studies*, 32:6, 550-587. Publication details, including instructions for authors and subscription information: <http://www.tandfonline.com/loi/udst20>

De la Herrán, A (1997). *El ser y la muerte: Didáctica, claves, respuestas*. Barcelona: Humanitas

De la Herrán, A., González, I., Navarro, M.^aJ., Bravo, S., & Freire, M. V. (1999). La muerte, un tabú en la educación. *Escuela Española* (3410), 17-18.

De la Herrán, A., González, I., Navarro, M.^aJ., Bravo, S., & Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

De la Herrán, A. & Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica: Manual para la educación infantil, primaria y secundaria* (2^a. ed.). Madrid, España: Universitas.

De la Herrán, A. & Cortina, M. (2007a). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de educación*, 41 (2), pp. 25-126

De la Herrán, A. & Cortina, M. (2007b). Introducción a una Pedagogía de la muerte. *Revista Educación y Futuro. Revista de experiencias educativas*, (17), pp. 131-148

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. (2015). *Información estadística*.

[Delgado, M. & Del Campo, P. \(1997\). *Sacando jugo al juego*. Barcelona, España. RBA Libros](#)

[Delgado, M \(2011\). *El juego consciente*. Barcelona, España. RBA Libros](#)

Dickinson, G. (2012). *End-of-Life and Palliative Care Issues in Medical and Nursing Schools in the United States*. This article was downloaded by: [Pontificia Universidad Javeriana. On: 05 April 2012, At: 18:46 Publisher: Routledge Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK.

Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. (2ª. ed.). Sevilla, España: Secretariado de la Universidad de Sevilla.

Fonnegra de Jaramillo, I. (2006). *Morir bien, un compromiso personal*. Bogotá, Colombia: Planeta.

Fonnegra de Jaramillo, I (2013). *De cara a la muerte: Como afrontar el dolor y la perdida para vivir con plenitud*. Bogotá, Colombia: Intermedio

Feijoo, P. y Pardo, A. (2003). La escuela: una amiga en el duelo. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 41-45.

Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempos de crisis*. Barcelona, España: Hogar del libro.

Garavito, L. (2011). *Cambios, retos y contradicciones en torno a la muerte. Una mirada desde la Medicina*. En: Mesa Rueda, J. *La muerte. Siete visiones. Una realidad* (pp. 111-132). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Gobierno de Colombia. Programa Presidencial Colombia Joven – Agencia de Cooperación Alemana GTZ - UNICEF Colombia. *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Colombia.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (Julio-2016) *2015 Forensis. Datos para la vida. Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de lesiones de causa externa en Colombia*. ISSN- 2145-0250. Volumen 17. Bogotá: Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Medicina Legal.

Hernández, F. & Rifá, M. (coords) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. (1ª. ed.). Barcelona. España: Octaedro.

Hernández, R.; Sampieri, C. & Baptista P. (2014) *Metodología de la Investigación*. 6ª edición. Ciudad de México: México: Mc Graw Hill Education.

Kubler-Ross, E. (1994). *Cartas a un niño con cáncer*. Recuperado de <http://www.muscaria.com/carta-para-un-nino-con-cancer.htm>

Kubler-Ross, E. (2003). *Sobre la muerte y los moribundos. Alivio del sufrimiento psicológico*. Recuperado de <http://docs.google.com/file/d/0B5JGoBVRg7zrWHo4aF9JSzRpVVk/edit?pli=>.

Kubler-Ross, E. (2009). *Los niños y la muerte* Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8487232337>

Luis, V. (2005). *La muerte y el morir: Planteamiento filosófico y diagnóstico clínico del proceso y de suceso*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid: Madrid, España.

Thomas, L.-V. (2015) *Antropología de la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mak, M. H. (2010-2011). *Quality Insights of University Students on Dying, Death, and Death Education- a Preliminary Study* . Omega (Westport). 62 (4): 387-405. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21661541>

Maldonado, O. (2007) *Consentimiento informado. Consideraciones generales. Profesora Investigadora- Instituto de Bioética. Pontificia universidad javeriana. Recuperado de www.unal.edu.co/bioetica/.../h1_cuarta_parte_13_consentimiento_informado*

Marín, V. (2005). La narrativa biográfica como estrategia para el estudio del docente universitario. *Revista Campo Abierto*, (28) 129-142.

May, T. (2009). *La muerte. Una reflexión filosófica*. España: Ediciones de intervención cultural. Biblioteca Buridan.

Mèlich, J.-C. (1989). *Situaciones-límite y educación*. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas. Barcelona: PPU.

Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.

Meo, A. (2010). *Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social*. La experiencia internacional y el caso de la Sociología en Argentina. Institute of education (universidad de Londres) y conicet (Argentina). Nº 44, enero, febrero y marzo 2010. Revista de Ciencias Sociales. ISSN 1696-7348. Recuperado el día 4 de noviembre de 2016 desde: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>

Mesa de Conversaciones Para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en Colombia. Recuperado de <https://www.mesadeconversaciones.com.co/>

Ministerio de Educación Nacional. *Ley 30 del 28 de Diciembre de 1992*. Recuperado de http://www.mineducación.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Monera Olmos, C. (1999). *Respuestas cognitivas de la población escolar al fenómeno de la muerte. Un estudio evolutivo y descriptivo*. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Murcia. Murcia, España.

Morin, E. (2007). *El hombre ante la muerte*. (5ª. ed.). Barcelona, España: Kairos.

Moon, P. (2010). Pedagogy of Mortality: A Concept in Progress. Alacare Home Health & Hospice, Birmingham, Alabama, USA. *Journal of Loss and Trauma*, 15:325–338, 2010.

Nusbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, España: Paidós.

Pintos, J. (Diciembre, 2014). *Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales*. *Revista latina de sociología*. (4) 1-11. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14482/RLS_2014_4_art_1.pdf?sequence=1

[Poch, C. \(2000\). *De la vida y de la muerte: Reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret.](#)

Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona, España: Paidós.

Poch, C. y Herrero, O. (2009). *La muerte nunca falla: un doloroso descubrimiento*. Barcelona: Editorial UOC.

Pontificia Universidad Javeriana. (2016a, Sept 6) *La universidad*. Recuperada de <http://www.javeriana.edu.co/institucional>

Pontificia Universidad Javeriana. (2016b, Sept 6) *La Facultad de Educación*. Recuperada de <http://educacion.javeriana.edu.co/facultad>

Pontificia Universidad Javeriana. (2016c, Sept 6) *La Facultad de Medicina*. Recuperada de <http://Medicina.javeriana.edu.co/facultad>

Pontificia Universidad Javeriana. (2016d, Sept 6) *La Facultad de Enfermería*. Recuperada de <http://Enfermería.javeriana.edu.co/facultad>

Poulimatka, T & Solassari, U. (2006). Education for Death. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (2) 201-213.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. XXI Madrid: España. Siglo veintiuno.

Rodríguez , P.; de la Herrán, A. & Cortina, M. (2012). *Antecedentes de Pedagogía de la muerte en España. Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30 (2), 175-195.

Rodríguez, P (2002). *Morir es nada*. Madrid, España: Sine qua non

Rodríguez, T. & Vázquez F. (2007). Etnografías de la muerte y las culturas en América Latina. *Alteridades*, 19 (37), 171-176 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0188-701720090001&lng=es&nrm=iso

Salazar, A. (1991). *No nacimos p'a semilla*. La cultura de las bandas juveniles en Medellín: Antioquia: Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), 5ª edición.

Savater, F (2008). *Las preguntas de la vida*. Madrid, España: Ariel

Secretaria de Hacienda. (2016, Sept 18) Recuperado de <http://institutodeestudiosurbanos.info/endatos/0200/02-030-vivienda/02.03.01.htm>

Pontificia Universidad Javeirana. (2016, Sept 18) *Ser y naturaleza universitarios*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/institucional/ser-naturaleza-universitarios>

Shaler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid, España: Alhambra.

Solarte, R. (2011). Horizontes para comprender la muerte: Una reflexión filosófica de lo imposible. En, Mesa Rueda, J. *La muerte. Siete visiones, una realidad*. (pp. 157-179). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

SUR Corporación de estudios sociales y educación. Mapa de los conflictos urbanos en Santiago (2008). *Conflictos urbanos*. Recuperado de http://mapadeconflictos.sitiosur.cl/?page_id=785

Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona, España: Paidós.

Universidad Central (2004). *Informe final de investigación Universidad Central, departamento de investigaciones DIUC línea de investigación en jóvenes y culturas Juveniles*. Bogotá, D.C. Septiembre 10 de 2004.

Vanguardia Liberal (24 de septiembre de 2016). Colombia sigue siendo un gran productor de coca. Vanguardia Liberal. Pp. 1. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/colombia/372959-colombia-sigue-siendo-un-gran-productor-de-coca>.

Wass, H. (2004). *A perspective on the current state of death education*. *Death Studies* (28), 289-303.

Valdes, U. (2009). *El papel de los Organismos Internacionales frente a la problemática de desplazamiento forzado en Colombia 2004-2007 Caso : Bogotá.* (Tesis de Pregrado inédita). Universidad del Rosario, Bogotá-Colombia. Recuperada de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1104/53106505.pdf?sequence=3>

Vasilachis, I (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona, España: Gedisa.

Verdú, V (2003). *El estilo del mundo: la vida en el capitalismo de ficción.* Madrid, España: Anagrama.

16.

EDUCACIÓN VERSUS EMANCIPACIÓN ¿UN RELATO EDUCATIVO LIBERADOR ES POSIBLE?

Ana Hernández Espino³⁴

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2438-5024>.

anaehe@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Nacional de Entre Ríos

Universidad del Trabajo de Uruguay

Resumen

En un contexto indiscernible y multidimensional educativo, se hace necesario repensar las prácticas, problematizando las conceptualizaciones adquiridas. Al mirarlas aparece una estructura institucional condicionante de la pedagogía utilizada, códigos ordenadores (Foucault) inhibiendo el desarrollo creativo de los educandos. Mirar con otros ojos (Najmanovich) es menester, desde la identificación de la pedagogía de poder (Rebellato) conociendo y desnaturalizando esos arquetipos. Existen algunas experiencias formativas dinamizadoras de procesos decolonizadores, con pedagogías de liberación vinculadas a la humanización como proceso creador (Freire). Estas pedagogías impulsan procesos singulares con coherencia ética en sus prácticas, reaprendiendo en un eje comunitario, país y global (gloco-local) de las circunstancias opresoras que deben enfrentar cotidianamente. En este trabajo se presentan algunas experiencias en espacios de México y Argentina.

34 Doctoranda en Educación y miembro del Grupo de Investigación Salud, Inclusiones, Equidad y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctoranda en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Educadora de la Universidad del Trabajo de Uruguay.

Palabras clave: pedagogías creadoras, México, Argentina, liberación

Abstract

In an indiscernible and multidimensional educational context, it is necessary to rethink the practices, problematizing the acquired conceptualizations. When looking at them, an institutional structure determines the pedagogy used, orderers codes (Foucault) inhibiting the creative development of learners. To look with other eyes (Najmanovich) is necessary, from the identification of the pedagogy of power (Rebellato) knowing and denaturing those archetypes. There are some dynamic training experiences of decolonizing processes, with liberation pedagogies linked to humanization as a creative process (Freire). These pedagogies promote unique processes with ethical coherence in their practices, relearning in a community, country and global (gloco-local) axis the oppressive circumstances that they must face on a daily basis. In this work some experiences are presented in spaces of Mexico and Argentina.

Keywords: creative pedagogies, Mexico, Argentina, liberation

Resumo

Em um contexto educacional indiscernível e multidimensional, é necessário repensar as práticas, problematizando as conceituações adquiridas. Ao olhar para eles, uma estrutura institucional determina a pedagogia utilizada, códigos encomendadores (Foucault) que inibem o desenvolvimento criativo dos aprendizes. Olhar com outros olhos (Najmanovich) é necessário, a partir da identificação da pedagogia do poder (Rebellato), conhecendo e desnaturando esses arquétipos.

Existem algumas experiências dinâmicas de formação de processos de descolonização, com pedagogias de libertação ligadas à humanização como processo criativo (Freire). Essas pedagogias promovem processos únicos com coerência ética em suas práticas, reaprendendo em um eixo de comunidade, país e global (gloco-local) as circunstâncias opressivas que devem enfrentar cotidianamente. Neste trabalho algumas experiências são apresentadas em espaços do México e da Argentina.

Palavras-chave: pedagogias criativas, México, Argentina, libertação

“En realidad siempre llegamos tardes a la fiesta de las mariposas o de los humanos. Y el que llega tarde a una fiesta ve sólo caos, pues todo se está moviendo en aparente desorden, pero el que está dentro sabe bien dónde están los objetivos que le interesan...”
(Villasante, T., 2002, p.195).

Introducción

El objetivo principal de esta presentación es aproximarse hacia el entramado inteligible entre determinadas categorías de la perspectiva de Educación Popular, como ejercicio reflexivo. En el marco de una investigación doctoral con metodología cualitativa etnográfica y enfoque de género, en la Universidad Autónoma de Madrid. En un alcance se precipita la velocidad social en relación a los medios tecnológicos, con anclaje territorial en espacios de México y Argentina. Una selección basada en la correspondencia de la miradas sobre sus prácticas pedagógicas con la perspectiva de Educación Popular.

Estado del arte

Los sistemas educativos latinoamericanos arriban a contextos diferenciados con capacidades similares a la hora de enfrentar problemáticas sociales, entre ellas la falta de acceso a la educación. En estos ámbitos, surge el mal nominado *desertor* o *rezagado* por su condición de abandonar los estudios oficiales. Recorre una y otra vez caminos de desaliento, los programas existentes no logran captarlo. En otra nueva incorporación no feliz, los *ni-ni* vienen a este escenario para decirnos que estamos fallando como sociedad. A la vez, la injerencia internacional sobre presupuestos educativos y la determinación de algunos presidentes derriba constantemente los alcances de los proyectos y programas que en esa dirección venían trabajando, en el aparato estatal.

En este contexto, ¿cómo superar estas falencias?. El único contrapoder existente en todos los países, es el pueblo. Mediante la movilización en todas sus formas se logra incidir en un cambio de la opinión pública. En este aspecto existen innumerables contextos donde la movilización logra revertir procesos de vulnerabilidad de derechos, principalmente el educativo. La educación adquiere mayor amplitud en procesos de movilización para reivindicar derechos, se convierten en prácticas pedagógicas liberadoras.

Una mediación pedagógica de una persona en génesis individual a un colectivo reivindicador y restituidor de derechos vulnerados o por vulnerarse. Entender este proceso como pedagógico, merece profundizar sobre que conceptualización de educar se posee. Si la educación aparece vinculada a la adquisición de conocimientos para su reproducción y no para trascender, superando las limitaciones que tenemos como sociedad. En contexto con vorágine de imágenes que bombardean la sapiencia humana, ininteligible si no hay una deconstrucción de los procesos operadores..

Un nuevo “habitus” (Bourdieu, 2013) sería posible al dismantelar las lógicas itinerantes de la operatividad implícita de los nuevos medios tecnológicos y masivos de comunicación. Esta reflexión-acción permite manejarse en este contexto con mayor entendimiento y libertad. Este proceso de deconstrucción pedagógica se basa en un relato educativo jerarquizado en el valor de la libertad a la hora de la toma de decisiones. Si soy un consumidor no puedo operar sobre la política implícita o explícita, en cambio, si soy un ciudadano (Canclini, 1995), tengo saberes sobre el funcionamiento de estas lógicas. Estos aprendizajes me permiten decidir y no sólo operar.

Perspectiva

Existen relatos educativos de experiencias formativas deconstructivas de estas lógicas que acumulan aprendizajes para sostenerse en esta perspectiva. Al intentar dar a los consumidores saberes para su auto-control, el mercado incluyendo en algunos casos los gobiernos se manifiestan en desacuerdo. Algunas de las organizaciones sociales tuvieron que *alinearse*³⁵ para poder subsistir. La cooptación de sus saberes se convierte en un nuevo alimento para el sistema exclusor para mantenerse en vigencia.

Sistemas escolares enraizados en la lógica reproductivista no logran desenmarcarse y sus inercias sucumben proyectos con objetivos dignificadores de humanización (Freire, 1970). Son a la vez, los únicos sistemas que ofrecen conocimientos para que los ciudadanos puedan validarse por sí mismos. En este trabajo, se intenta plasmar cuales serían los caminos de aprendizajes para deconstruir los modelos educativos oficiales, desde los saberes en experiencias formativas liberadoras o emancipadoras.

35 Alinearse en el sentido de la lógica defendida por los países alineados en Latinoamérica

En la selección de las experiencias formativas se consideran las vinculadas a la perspectiva de Educación Popular, que en esta oportunidad de presentación al Simposio, se circunscribe a espacios de México y Argentina. En un interés de mantener la diversidad metodológica de la Educación Popular se seleccionan espacios que respeten esa característica.

En México, los espacios se encuentran en una escuela primaria, una propuesta pedagógica en formación de posgrado, una asociación civil, un instituto comunitario y una escuela de educadores. Cada uno de estos espacios se convierte en el soporte de una propuesta pedagógica liberadora legitimada por sus participantes. Ligada a la mirada de sostenibilidad social como una de las bases de la coeducación (Vitón, M.J. y Hernández, A., 2017).

Metodología

En la investigación marco de esta reflexión se define la metodología cualitativa etnográfica con enfoque de género, considerando las miradas de los participantes en su espacio, tiempo y territorio. Se acude a la investigación educativa etnográfica de cierta forma, con singularidades en las significaciones de la perspectiva de Educación Popular. Volver a mirar los escenarios tomando como centro experiencias formativas liberadoras. Una selección de experiencias con varios anclajes que dan pinceladas sobre como remirar las potencialidades de la Educación Popular en ellas. Para ello se define como central conocer los procesos pedagógicos desde algunas categorías como: sujeto, miradas de los participantes e interacción comunitaria.

La definición de las categorías están enraizadas a la búsqueda del entendimiento de los procesos pedagógicos en los diferentes escenarios. Una de ellas está basada en el diagnóstico del contexto, expresado en la significación de

sujeto y de la interacción comunitaria. Tomando las miradas de los participantes, constituidas en testimonios documentales.

Surgen significaciones más cercanas a una pedagogía tradicional cuando se refieren al interés por avanzar hacia la formalización de la propuesta pedagógica, tanto en lo que respecta al sujeto como a la interacción comunitaria. Estas dificultades aumentan en algunos casos al dinamizarse como propuesta participativa. En otros, el interés está centrado en la calidad de la participación y de la interacción comunitaria. Sus objetivos se centran en una perspectiva más vinculada a la pedagogía de la liberación, con una institución dinamizadora, proyectan la reflexión como metodología de reconfiguración.

En un contexto global y local latinoamericano, de violencia de género y de velocidad, las capacidades y habilidades de los sujetos deben entender estas problemáticas desde un agiornamiento integral. Al conocer el comportamiento en los espacios seleccionados de México sobre estas dimensiones de género y apropiación tecnológica, surgen las mismas conceptualizaciones sobre los sujetos y nuevas miradas sobre la interacción comunitaria.

En Argentina, los espacios seleccionados se vinculan a una organización socio-educativa, los bachilleratos populares, un centro de educación popular, una formación docente, un seminario universitario, dos diplomas universitarios de Educación Popular y una especialización en Educación Popular. Las conceptualizaciones del sujeto tienen conceptualizaciones diferentes en función de quien es el beneficiario directo de la propuesta pedagógica. En el beneficiario indirecto si se identifican continuidades de la mirada y perspectiva de Educación Popular. Con respecto a la categoría de interacción comunitaria, el comportamiento es similar, en organizaciones cascarón (Giddens, 1999), la interacción es muy débil.

Aproximaciones

Esta mirada de organizaciones cascarón (Giddens, 1999) adjudicada a algunas organizaciones tiene su base en que la mirada sobre la mejora de la propuesta es vertical e interna. El dialogo de interacción comunitaria está débilmente mirado y así la imbrincación de la problematización de la violencia de género y de la velocidad. En esta etapa de la investigación, se identifica que las propuestas pedagógicas responden al aparato estatal y les resulta muy difícil cuestionar la pedagogía de poder (Rebellato, 2000).

Las apropiaciones tecnológicas pasan a ser en este trabajo la principal dimensión a desnaturalizar o deconstruir, dada las conceptualizaciones instituidas sobre la tecnología como novedad escolar. Al mirarse la tecnología desde Foucault (1997) se identifica la amplitud y versatilidad de todos los medios existentes, desnaturalizando las aprehensiones instituidas. Lograr este alcance por parte de las propuestas pedagógicas se convierte desde esta investigación, en menester para un contexto gloco-local dominado. En este contexto ¿cuáles son las posibilidades de evitar la institucionalización tecnológica desde los “códigos ordenadores” (Foucault, 1997, p.6) dominantes?.

En el marco de investigación de la tesis doctoral se estudian además otras experiencias formativas, en espacios de Costa Rica y Uruguay. Concretizar las significaciones emancipatorias ligadas a propuestas pedagógicas de Educación Popular merecen mirarse desde un cambio de paradigma. Al realizar esfuerzos para mirar desde un paradigma fluctuante, desde las improntas de estas experiencias pedagógicas, se puede advertir las potencialidades de la perspectiva. Desligarse de la cooptación por parte del aparato estatal hacia las experiencias pedagógicas liberadoras como continuidad histórica, ofrece relatos alternativos de interacción comunitaria.

Referencias Bibliográficas

Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Benjamín, Walter Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus. [consulta 16 agosto 2018] Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo_Benjamin_La%20obra%20de%20arte.pdf

Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Canclini, N. G.(1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.

Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. 26ta.ed. México, Buenos Aires y Madrid: Siglo XXI.

Freire, P.(1970). *La educación como práctica de la libertad*. Coed. Buenos Aires: Siglo XXI, Montevideo:Tierra Nueva. 4ta.ed.Trad. Lilián Ronzoni.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Col. Sin fronteras. 2da.ed. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Rebellato, J. (2000). *Ética de la Liberación*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.

Villasante, T. (2002). *Sujetos en Movimiento: Redes y procesos creativos en la complejidad social. Construyendo Ciudadanía/4*. Montevideo: Ed. Nordan Comunidad.

Vitón, M.J. y Hernández, A. (2017). *Educación liberadora. Emancipación, coeducación y sostenibilidad de un desarrollo con equidad. No hay desarrollo sostenible sin EDUCACIÓN Liberadora. Educación como Coeducación*. Jornadas de Investigación en Educación Superior, 25-27 octubre 2017. Recuperado de <https://jies.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/05/CO18-VITON.pdf>

17.

**PINTURA, LITERATURA Y CINE. LA LITERATURA COMPARADA
COMO PROPUESTA DIDÁCTICA DESDE LA
INTERDISCIPLINARIEDAD Y LA TRANSVERSALIDAD: *UN PERRO
ANDALUZ Y FLIPPED CLASSROOM***

**“Painting, literature and cinema. Comparative Literatura as a didactic
proposal from interdisciplinarity and transversality: *An andalusian dog and
Flipped Classroom*”**

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre

Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado UCM

enortiz@ucm.es



Resumen

Tras una breve reflexión sobre la importancia del cine y de la Literatura comparada como metodologías didácticas, se presenta una experiencia didáctica concreta mediante *Flipped Classroom* para explicar las características de las Vanguardias, especialmente del Surrealismo. La película de “Un perro andaluz” muestra la unión artística de cine, literatura y pintura.

Abstract

After a brief reflection on the importance of cinema and literature compared as didactic methodologies, a concrete didactic experience is presented through Flipped Classroom to explain the characteristics of the Avant-garde, especially of the Surrealism. The film "An Andalusian Dog" shows the artistic union of cinema, literature and painting.

Palabras clave

Didáctica de la Literatura – Literatura comparada – Cine – Vanguardias – experiencia didáctica – Flipped Classroom

Key words

Literature Didactic – Comparative Literature – Cinema – Avant-garde – Learning experience – Flipped Classroom

*Si quieres resultados diferentes,
no hagas siempre lo mismo.*

Albert Einstein

Introducción

Resulta indiscutible que el cine presenta una dimensión educativa que conviene explotar en nuestras clases. (García, 2007) No sólo porque el séptimo arte constituya en sí mismo un lenguaje que es esencial que dominen nuestros alumnos, sino debido a que la propia naturaleza del cine promueve un aprendizaje tan proteico y transversal -en el hecho de abordar los temas- como interdisciplinar, ya que fomenta un aprendizaje significativo que no parcela en compartimentos estancos los diferentes saberes, sino que los comunica desde una perspectiva motivadora y gozosa para nuestros alumnos. (Rajadell, Pujol, de la Torre, 2005) (Sevillano, de la Torre, Carreras, 2015)

El hecho de que a la expresión lingüística se le sumen códigos estéticos que, a su vez, transmiten valores transversales convierte al cine en una herramienta pedagógica de primer orden. (Alonso, Pereira, 2000)

En el caso que nos ocupa, el cortometraje *Un perro andaluz*, encontramos una orquestación única de ámbitos artísticos que concitan sus esfuerzos: el cine, de parte de Luis Buñuel, la pintura, en las aportaciones de Salvador Dalí y la Literatura, en la capacidad metafórica de la poesía de Federico García Lorca. Además, su vinculación con Francisco de Goya añade un elemento artístico más a la didáctica desde la feraz metodología de la Literatura comparada. (Mendoza, 1994)

La película se relaciona directamente con dos pinturas concretas de Goya que se encuentran en el Museo del Prado: “Duelo a garrotazos” y a “El perro”. El último fotograma supone toda una declaración de intenciones para orbitar en lo grotesco y en la irracionalidad de raíces goyescas pasadas por el tamiz de las Vanguardias. De suerte que la propuesta rebasa el espacio del aula y del Centro educativo para alcanzar una entidad cultural de primer orden como el Museo del Prado que, por añadidura, se encuentra en la celebración de sus 200 años de vigencia.



Este proyecto didáctico, pues, se entronca de manera indisociable con el museo del Prado como institución cultural y, concretamente, con el legado de Francisco de Goya y Lucientes. Estas concomitancias no se deben exclusivamente a la relación del último fotograma de la cinta con esta célebre pintura de Goya, sino que la propia película establece desde su título una relación directa con *El perro enterrado en la arena* goyesco, también conocido como *Perro semihundido*.



Y no se trata exclusivamente de las obvias concomitancias entre el tema y el animal que se reproduce en este cuadro, sino que ambos le dan un absoluto protagonismo en el título para sublimarlo después, hasta su casi desaparición en el cuadro de Goya y hasta su total desaparición en el corto cinematográfico de Luis Buñuel, para dejarlo simbólicamente sólo en el título.

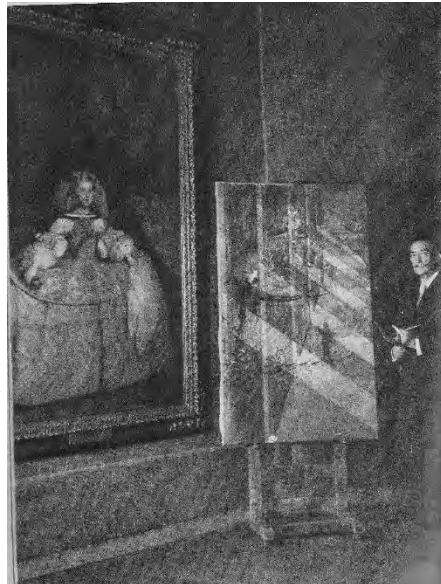


En este detalle, podemos observar el carácter siniestro del animal, que aparenta unas cuencas vacías, en la línea de la negación de los ojos que propone el director aragonés en uno de los primeros fotogramas.



Así las cosas, la propuesta didáctica de esta fantástica cinta encontraría perfecto acomodo en la Literatura comparada, en el ámbito de los vasos comunicantes entre la Literatura, el Cine y el Arte. (Ballester, Ibarra, 2009)

Sin olvidar que Salvador Dalí, guionista de esta película junto a Buñuel, siempre que podía se escapaba al Museo del Prado, por lo que su figura, y con ella esta película, se encuentra vinculada también al Museo del Prado. El propio pintor mostró siempre su admiración por Velázquez y Vermeer e incluso llegó a trabajar sus propios cuadros en el Museo en varias ocasiones, tal y como demuestra la siguiente fotografía:



Por lo tanto, la interacción y transversalidad de este célebre cortometraje surrealista no se produce exclusivamente en la intertextualidad habida en el propio ámbito de la cinta (poesía, cine, pintura, escultura y música), sino que su intertextualidad rebasa la textualidad y, por ejemplo, se vincula a una institución como la del Museo del Prado, a través de la colección de Francisco de Goya y

Lucientes en cuanto a dos cuadros concretos y, además, por el hecho de que Dalí, guionista del corto, tiene estrecha relación con el Museo del Prado como institución, en general, y con las producciones concretas de pintores como Velázquez o Vermeer. Este extremo constituye, indiscutiblemente, una oportunidad única para abordar contenidos literarios, cinematográficos, pictóricos, filosóficos e históricos desde la interdisciplinariedad, tan ensalzada desde la educación competencial, que promueve la comunicación entre saberes frente al aprendizaje no significativo de los compartimentos estancos.

Material y método

De esta manera, nuestra propuesta didáctica, que perseguirá objetivos transversales, se basará en la película *Un perro andaluz*, cuya ficha técnica es la siguiente:

Título original: *Un chien andalou*

Dirección: Luis Buñuel

País: Francia

Año: 1929

Duración: 16 min.

Género: Cortometraje, fantástico

Reparto: Simone Mareuil, Pierre Batcheff

Distribuidora: Les Grands Films Classiques (GFC)

Departamento musical: Luis Buñuel

Dirección: Luis Buñuel

Dirección artística: Pierre Schild

Fotografía: Albert Duverger, Jimmy Berliet

Guion: Luis Buñuel, Salvador Dalí

Montaje: Luis Buñuel

Producción: Luis Buñuel

Asimismo, los Objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar con la película son los siguientes:

- a. Comprender los movimientos vanguardistas como transversales en los lenguajes artísticos y relacionarlos con el novecentismo.
- b. Utilizar la interdisciplinariedad como método para un aprendizaje significativo.
- c. Promover la posición del espectador/lector críticos.
- d. Entender las fructíferas relaciones entre cine literatura y pintura y contrarrestar el aprendizaje asignaturista, incomunicado en compartimentos estancos.
- e. Vincular los movimientos de vanguardia con la generación del 27.
- f. Acercar el surrealismo a la comprensión de los alumnos como un *ismo* fundamental en la creación relacionado con el subconsciente humano (lo onírico y lo pulsional; Sigmund Freud), con nuestra parte irracional y con la idea de la lógica invertida.
- g. Disfrutar del lenguaje cinematográfico como ese punto de encuentro que concita lo visual y lo lírico en la matriz de lo metafórico y encontrar en el lenguaje artístico una fuente de enriquecimiento personal.

- h. Fomentar la mejora en la comprensión y expresión oral y escrita.
- i. Impulsar la igualdad entre sexos, incluyendo mujeres poetas del máximo interés, recordando la injusticia y la amputación de la Historia que supone su omisión.
- j. Mejorar el aprendizaje significativo mediante la implementación de todas y cada una de las competencias clave establecidas por el marco europeo para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el nivel educativo de aplicación al que se dirige es el de 2º de Bachillerato, aunque por coincidencia curricular, con las correspondientes adaptaciones, podría dirigirse también al Segundo Ciclo de Secundaria, 4º de E.S.O. La motivación de seleccionar estos dos cursos viene dada porque el currículum contempla el estudio de las Vanguardias y la Generación del 27 en ambos. Además, se trata de un cortometraje sumamente inspirador, pero que supone un auténtico reto para el espectador, por lo que conviene contar con la madurez que le proporcionará el Segundo Ciclo de la E.S.O., en un curso de carácter propedéutico, y -sobre todo- en el Bachillerato, ya que el bagaje de los cursos anteriores le resultará esencial (finalmente, las Vanguardias suponen toda una reinterpretación de la tradición y es necesario conocerla bien para descubrir la reinterpretación).

Secuencia didáctica (distribución por sesiones): *Un perro andaluz*, la metáfora como interdisciplinariedad artística en las Vanguardias

Sesión 1. Una vez que se ha estudiado el Novecentismo, corresponde abordar las Vanguardias. Para ello, proponemos una metodología emergente: la *Flipped Classroom* o clase invertida. Se trata de que los contenidos de tipo teórico (una presentación en *Power Point* acompañada de una narración) sean visualizados y asimilados por el alumno fuera de clase, con el fin de reservar el tiempo en el aula

para la visualización del cortometraje (son sólo 16 minutos) y para que el docente haga las veces de guía del aprendizaje.




VANGUARDIAS Y CINE

- *Un perro andaluz* se enmarca en el cine de Vanguardia, es decir, aquel que se separa de la narrativa convencional y pretende una singularidad estética. Fragmentarismo vanguardista = cortometraje.
- A pesar de su originalidad, tuvo algunos precedentes, aunque no de tanto mérito cinematográfico: en 1924, Léger: "Ballet mecánico" y Viking Eggeling: "Sinfonía diagonal"; en 1926, Duchamp: "Anemic Cinema" (dadaísta).
- Cine vanguardista: experimentación del cine soviético, expresionismo alemán y surrealismo.



SURREALISMO Y CINE



- El surrealismo se apoyó en los siguientes recursos para entrelazar la realidad racional y la onírica: • Animación de lo inanimado • Metamorfosis • Aislamiento de fragmentos anatómicos • Máquinas fantásticas • Elementos incongruentes • Representación de perspectivas vacías, autómatas y espasmos • Evocación del caos • El sexo y lo erótico • Libido del inconsciente • Relaciones entre desnudos y maquinaria • Lo prohibido y lo oculto.
- Los sueños, las alucinaciones, la imaginación espontánea, el inconsciente, la fantasía, y el azar son elementos esenciales en el cine surrealista. Además, presenta las siguientes características: • Cámaras lentas • Uniones absurdas entre secuencias y planos • Tiempos y espacios confusos o ambiguos • Erotismo lírico • Fantasía onírica • Automatismos • Humor desvergonzado y cruel.

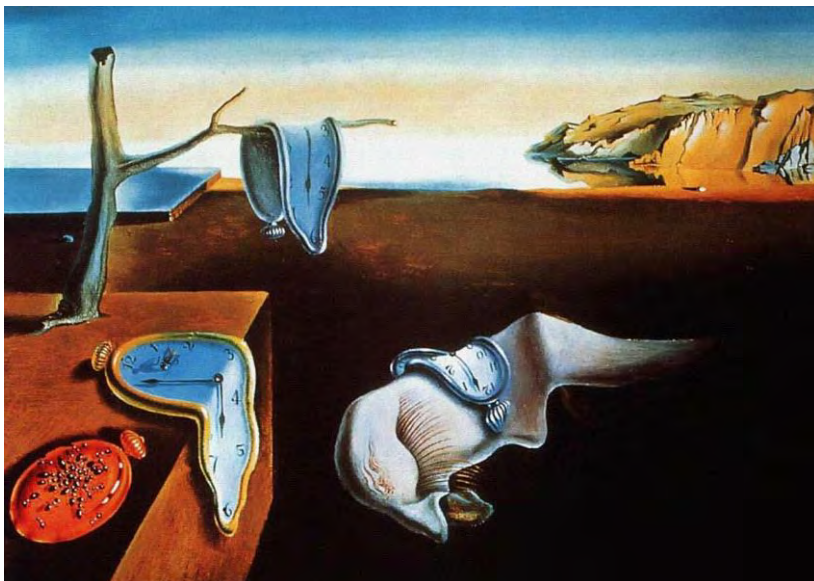
Sesión 2. Tras el visionado de la película en el aula, se colocan varios cuadros para que los alumnos identifiquen y justifiquen los que se relacionan con la película. Se trata de organizar a los alumnos por grupos para que elijan los cuadros que tienen que ver con la película y justifiquen su respuesta (para ello, tendrán que incidir tanto en la comprensión como en la expresión orales y escritas); entre estas

pinturas, se colocan los dos cuadros de Goya que se relacionan con el filme y que se encuentran en la colección del Museo del Prado (El duelo a garrotazos y El perro), además de algunos de Dalí que se vinculan con la película:

1)



2)



3)



4)

5)



6)



7)



Además de justificar por qué elijen unos cuadros y desestiman otros, deben indicar cuáles podemos encontrar en el Museo del Prado y cuáles no.

Con el fin de trabajar la comprensión y expresión oral y escrita, compartirán una sinopsis, a modo de resumen, de la película que acaban de ver y la relacionarán

con las Vanguardias sirviéndose del marco teórico que han podido visualizar en virtud del método *Flipped Classroom*, que promueve el visionado en casa de los dinamizados contenidos didácticos (el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y el profesor adquiere el rol de guía), un modelo de clase invertida acorde con los nuevos retos del aprendizaje, lejos del aprendizaje meramente transmisivo.

Sesión 3. La argumentación. El profesor proporcionará un esquema sencillo de la estructura del texto argumentativo acompañado de una sucinta explicación. La clase quedará dividida en pequeños grupos, que prepararán argumentos a favor y argumentos en contra de que la película presente un significado identificable. El profesor ayudará a los grupos en el diseño de los argumentos y organizará un debate por equipos, asignando por azar el hecho de que a un grupo le toque a favor o en contra del tema propuesto. El debate presentará un esquema sencillo: una presentación general de cada equipo, en el que introduzcan su postura y un intercambio de refutaciones entre los diferentes miembros durante un tiempo breve. Finalmente, cada equipo presentará una conclusión del debate sin olvidar la postura que le ha correspondido defender.

Sesión 4. Los alumnos seleccionarán poemas del grupo del 27 que tengan relación con la película, en cuanto a que presenten rasgos del surrealismo y descartarán los que no compartan estas características., si se da el caso:

a) Se querían.

Sufrían por la luz, labios azules en la madrugada,

labios saliendo de la noche dura,

labios partidos, sangre, ¿sangre dónde?

Se querían en un lecho navío, mitad noche, mitad luz.

Se querían como las flores a las espinas hondas,
a esa amorosa gema del amarillo nuevo,
cuando los rostros giran melancólicamente,
giralunas que brillan recibiendo aquel beso.

Se querían de noche, cuando los perros hondos
laten bajo la tierra y los valles se estiran
como lomos arcaicos que se sienten repasados:
caricia, seda, mano, luna que llega y toca.

Se querían de amor entre la madrugada,
entre las duras piedras cerradas de la noche,
duras como los cuerpos helados por las horas,
duras como los besos de diente a diente solo.

Se querían de día, playa que va creciendo,
ondas que por los pies acarician los muslos,
cuerpos que se levantan de la tierra y flotando...
Se querían de día, sobre el mar, bajo el cielo.

[...] Vicente Aleixandre

b) A través de los siglos,

por la nada del mundo,

yo, sin sueño, buscándote.

Tras de mí, imperceptible,

sin rozarme los hombros,

mi ángel muerto, vigía.

"¿Adónde el Paraíso,
sombra, tú que has estado?"

Pregunta con silencio.

Ciudades sin respuesta,
ríos sin habla, cumbres
sin ecos, mares mudos.

Nadie lo sabe. Hombres
fijos, de pie, a la orilla
parada de las tumbas,
me ignoran. Aves tristes,
cantos petrificados,
en éxtasis el rumbo,
ciegas. No saben nada.

Sin sol, vientos antiguos,
inertes, en las leguas
por andar, levantándose
calcinados, cayéndose
de espaldas, poco dicen.

Diluidos, sin forma

la verdad que en sí ocultan,

huyen de mí los cielos.

Ya en el fin de la tierra,

sobre el último filo,

resbalando los ojos,

muerta en mí la esperanza,

ese pórtico verde

busco en las negras simas.

[...] Rafael Alberti.

c) Debajo de las multiplicaciones

hay una gota de sangre de pato.

Debajo de las divisiones

hay una gota de sangre de marinero.

Debajo de las sumas, un río de sangre tierna;

un río que viene cantando

por los dormitorios de los arrabales,

y es plata, cemento o brisa

en el alba mentida de New York.

Existen las montañas, lo sé.

Y los anteojos para la sabiduría,

lo sé. Pero yo no he venido a ver el cielo.

He venido para ver la turbia sangre,

la sangre que lleva las máquinas a las cataratas

y el espíritu a la lengua de la cobra.

Todos los días se matan en New York

cuatro millones de patos,

cinco millones de cerdos,

dos mil palomas para el gusto de los agonizantes,

un millón de vacas,

un millón de corderos

y dos millones de gallos

que dejan los cielos hechos añicos.

Más vale sollozar afilando la navaja

o asesinar a los perros en las alucinantes cacerías

que resistir en la madrugada

los interminables trenes de leche,
los interminables trenes de sangre,
y los trenes de rosas maniatadas
por los comerciantes de perfumes.

[...] Federico García Lorca

d) Déjame hacer un árbol con tus trenzas.

Mañana me hallarán ahorcado
en el nudo celeste de tus venas.

Se va a casar la novia
del marinerito.

Haré una gran pajarita
con sus cartas cruzadas.

Y luego romperé
la luna de una pedrada.

Neurastenia, dice el doctor.

Gulliver

ha hundido todos sus navíos.

Codicilo: dejo a mi novia

Un puñal y una carcajada.

Gerardo Diego

e) Tú en el alto balcón de tu silencio,
yo en la barca sin rumbo de mi daño,
los dos perdidos por igual camino,
tú esperando mi voz y yo esperando.

Esclavo tú del horizonte inútil,
encadenada yo de mi pasado.

Ni silueta de nave en tu pupila,
ni brújula y timón para mis brazos.

En pie en el alto barandal marino
tú aguardarías mi llegada en vano.
yo habría de llegar sobre la espuma
en el amanecer de un día blanco.

Pero el alto balcón de tu silencio

olvidó la señal para mi barco.

Y me perdí en la niebla de tu encuentro

-como un pájaro ciego-, por los años.

Josefina de la Torre

Sesión 5. De manera individual, cada alumno tratará de escribir como greguerías algunas de las imágenes contenidas en la película; por ejemplo: “los prejuicios son los pianos de cola como ataúdes para asnos muertos que tenemos que arrastrar.” O: “Los libros son revólveres que nos permiten defendernos de las agresiones”; o: “El hormiguero de nuestra mano es la culpa que termina por asomar a la superficie”, etc.

Sesión 6. Los equipos confeccionarán un *Power Point* o un *Prezi* en el que incluirán las principales características del surrealismo, añadirán un poema de producción propia en el intento de la escritura automática -a imitación de los que seleccionaron en la sesión anterior (cada alumno puede redactar un verso dicho sin pensar e irán construyendo el poema a varias manos)- y plantearán una asociación insólita entre objetos/imágenes que no guarden ninguna relación lógica. Para terminar, y de manera individual, cada alumno entregará un escrito breve -a modo de recensión- en el que reflexionarán críticamente en torno a la aportación del surrealismo, y por extensión de las Vanguardias, en cuanto a la naturaleza de la obra artística, incidiendo en el papel que estas otorgan al espectador/receptor/destinatario. Y responderán a la siguiente cuestión concreta: ¿Qué papel desempeña en todo esto la metáfora?

Contenidos de la propuesta didáctica:

- El novecentismo y las Vanguardias.
- *La deshumanización del arte* de Ortega y las Vanguardias artísticas.

- Ramón Gómez de la Serna: greguerías= metáfora + humorismo.
- El surrealismo y la metáfora visual.
- Lenguaje literal y lenguaje figurado. La metáfora en el arte y en la comunicación cotidiana.
- Las vanguardias, la interdisciplinariedad y la transversalidad de los lenguajes artísticos: *Un perro andaluz*.
- El texto argumentativo.
- Intertextualidad: *Un perro andaluz* y el Museo del Prado, Goya, Vermeer y Dalí.
- La tradición de la vanguardia y la vanguardia de la tradición: el grupo del 27 y el surrealismo.
- Las sinsombrero: las mujeres del 27.
- Pintura y Museo del Prado.

Metodología: *Flipped Classroom* o clase invertida: presentación de las Vanguardias; reflexión; trabajo en grupos; aprendizaje cooperativo; visualización el corto; creación de producciones por parte de los propios alumnos; aprendizaje significativo, interdisciplinar y transversal.

Recursos necesarios: Ordenador y conexión a Internet, cañón de proyección; fichas en papel para algunas actividades; material fungible.

Estándares de aprendizaje implicados en la propuesta didáctica:

- Comprende las convergencias y divergencias entre el Novecentismo y las Vanguardias.

- Relaciona *La deshumanización del arte* de Ortega y las Vanguardias artísticas.
- Conoce el surrealismo y su relación tanto con las greguerías como con la metáfora.
- Diferencia el lenguaje literal y lenguaje figurado.
- Reflexiona en cuanto a la importancia de lo metafórico en el arte y en la comunicación cotidiana.
- Identifica la interdisciplinariedad y la transversalidad de los lenguajes artísticos que promueven las Vanguardias, concretamente mediante un ejemplo cinematográfico: *Un perro andaluz*.
- Elabora textos argumentativos, sabe debatir y es capaz de tolerar opiniones diferentes a las propias.
- Explica la intertextualidad mediante la relación de *Un perro andaluz* con el Museo del Prado, Goya, Vermeer y Dalí.
- Comprende la estrecha relación entre el grupo del 27 y el surrealismo.
- Da buena cuenta de la necesidad de contar con las mujeres en todas las facetas artísticas y les concede la misma importancia que a los autores del sexo masculino.

Comentario de la propuesta educativa. Conclusiones

En definitiva, con esta propuesta didáctica de una película procuramos una formación holística que promueve un aprendizaje que se manifiesta en la fase más compleja que contempla Bloom en sus teorías del aprendizaje (Bloom, 1956), ya que los alumnos no se limitan a imitar ni a repetir, sino que deben entender, relacionar, comparar, argumentar, justificar y crear a partir de lo ya comprendido, con el objeto de generar nuevos aprendizajes.

Además, esta propuesta contribuye decididamente al actual aprendizaje competencial, ya que además de habitar la interdisciplinariedad entre los contenidos de las asignaturas y de potenciar la transversalidad en una formación de ciudadanos

críticos, solidarios y comprometidos, supone la competencia en comunicación lingüística, por cuanto implementa la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita; la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, ya que supone el cómputo métrico y el razonamiento abstracto); la Competencia digital, debido a que implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información, es decir, para utilizarlas como Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; la Competencia de aprender a aprender, porque el alumno tiene que desarrollar su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo; las Competencias sociales y cívicas, como propuesta didáctica que potencia las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica; el Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, en su dinamización de las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos; la Conciencia y expresiones culturales, de manera obvia, pues no sólo fomenta el acercamiento a las diferentes expresiones artísticas como fuentes de enriquecimiento personal, sino que las comunica activamente. El perfecto acomodo y la orquestación del aprendizaje competencial, unido a la prueba empírica del aula, demuestran la oportunidad e interés de una propuesta didáctica que utiliza como medio el cine y que contribuye decididamente a un modelo de enseñanza-aprendizaje que supera la mera clase transmisiva y que entronca de manera directa con los modelos pedagógicos emergentes.

Bibliografía

Alonso Escontrela, M^a Luisa, Pereira Domínguez, M^a Carmen, (2000), "El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y

- tecnológico”, en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 5, junio 2000, págs. 127-147.
- Ballester, Josep, Ibarra, Noelia (2009), “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”, en *Revista Ocnos*, nº 5, 2009, págs. 25-36.
- Bloom, B.S.; Krathwohl, D.R. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, New York, Longman, Green.
- García, Román (2007), “El cine como recurso didáctico”, en *Eikasía. Revista de Filosofía*, año III, 13 (septiembre 2007), págs. 123-127.
- Mendoza Fillola, (1994), *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla Ediciones.
- Núria Rajadell i Puiggròs (coord.), M. Antònia Pujol (coord.), Saturnino de la Torre (coord.) (2005), *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Madrid, Narcea.
- Sevillano García, M^a Luisa; de la Torre de la Torre, Saturnino; Carreras Nadal, Carlos (2015), “El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD”, en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 46, enero-junio, 2015, págs. 87-101

ESTUDIO HISTÓRICO DE LAS LEYES EDUCATIVAS: APLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA INNOVACIÓN

Gloria Priego-de-Montiano³⁶

Universidad de Córdoba (España)

hi2prmog@uco.es

Resumen

Las leyes y normativas educativas forman parte de las fuentes primarias del futuro profesorado en formación, así como de su posterior profesionalización; por ello, la familiarización con sus rasgos, base para la práctica educativa, constituye un elemento esencial en su preparación. Piezas legales, estas, además, que encierran en sí mismas paradigmas educativos de imprescindible reconocimiento para el ejercicio educativo; cuando no una auténtica filosofía propia e, incluso, en ocasiones, todo un currículo oculto, más allá del manifiesto.

Pese a la trascendencia de este corpus jurídico, para las competencias a adquirir por parte del profesorado en formación, la complejidad del lenguaje legal constituye

³⁶ Gloria Priego-de-Montiano, es Profesora Docente e Investigadora de la Universidad de Córdoba (España). Doctora en Historia Contemporánea por la Universidad de Córdoba. Máster en «Género e Igualdad», por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Ha estado adscrita al Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América, de la Universidad de Córdoba; a la Cátedra de Mayores de la misma Universidad, donde ocupó la responsabilidad de «Gestora de Proyectos»; y, en la actualidad, pertenece al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad mencionada. Ha participado en diversos Proyectos Europeos de Investigación y de «Excelencia» de la Junta de Andalucía (España), sobre temáticas socioeconómicas y educativas. Forma parte de la Junta Directiva de la «Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas de Andalucía», así como forma parte de otras asociaciones científicas españolas e internacionales.

un obstáculo para un proceso fluido de la enseñanza-aprendizaje del pensamiento filosófico implícito. Es por ello que una estrategia didáctica interactiva, participativa y comparativa, a la vez que intuitivo-cognitiva, con incidencia expresa en la temporalidad marcada por las normativas contrapuestas seleccionadas, facilitará la captación de la filosofía legislativa, además de desarrollar el pensamiento crítico del alumnado.

Palabras clave: Educación franquista; Educación democrática; Filosofía legislativa; Pensamiento crítico.

Abstract

Educational laws and regulations are part of the original sources for the future teachers in process of academic training as well as the subsequent professionalization. This is because being familiar with the characteristics of laws and regulations which are in the base of education practice is essential for knowledge of future teachers. Furthermore, these legal pieces which has into themselves indispensable educational paradigms to recognize through the educational practice and, even more, their own philosophy and, some time, even with a hidden curriculum beyond the obvious.

Despite the significance of this cited legal corpus has for the training teachers to acquire the require competences, the complexity of legal language become an obstacle for the correct process of the teaching and learning of implicit philosophic thinking include in legal texts. Due to that reason, a didactic interactive participative and comparative strategy and, at the same time, intuitive-cognitive, with specific mention in temporality of selected regulations, will provide the understanding of legal philosophy in addition to developing the critic thinking for the students.

Keywords: Francoist education; Democratic education; Legal philosophy; Critical thinking.

Introducción

A la hora de emprender una labor de investigación-acción, a la vez que prospectivo-comparativa, en el marco de la jurisprudencia española y desde campos afines, pero no propios del Derecho, es importante determinar con claridad el enfoque a abordar. Para el caso, dada la diferencia del contexto socioeconómico, político e ideológico, en que se dieran los dos compendios normativos españoles a comparar –“Ley General de Educación de 1970” y “Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990”–, la línea a seguir se ha centrado en el enfoque de ciertos aspectos de la evolución social y económica, de los periodos en que surgieron; también, en el reconocimiento y lectura de las claves de las leyes comparadas; en definitiva, de la *psicología* de las leyes seleccionadas (Massi Correas, C.I., 1986: 8); así como en ciertos aspectos jurídicos, de carácter genérico y elevado contenido social, abordados desde presupuestos epistemológicos de las Ciencias Sociales.

Centrada la muestra a aplicar, desde la Didáctica Específica de las Ciencias Sociales, y dirigida hacia el alumnado en formación universitaria, procedente del campo educativo, el uso de procedimientos diversos, partiendo desde planteamientos inductivos-deductivos, así como aquellos más próximos al grupo de selección, ha facilitado la experiencia docente a desarrollar, además de favorecer la comprensión y asimilación conceptual, para materia tan henchida de abstracción y, por tanto, de mayor dificultad para estudiantes no provenientes de la especialidad jurídica.

Contextualización

Partiendo de los presupuestos establecidos, y considerando, en un primer término y para la Ley de 1970, el contexto de los dos periodos diferenciados del régimen franquista –el de 1939-1959 y el de 1960-1975–, es reseñable la situación que precede al surgimiento de la Ley General de Educación de 1970, también conocida por “Ley Villar Palasí”.³⁷

³⁷ José Luis Villar Palasí, Ministro de Educación español, en el periodo de 1968- 1973.

De esta forma, superado el lapsus demográfico, consecuencia de los distintos factores de la Guerra Civil española, y unido ello a la tendencia demográfica alcista del *baby boom*, para los 70, España había incrementado en más de un 30% su población; con lo que el “deseo-orden” del “Caudillo”, Francisco Franco Bahamonde, expresado a finales de la contienda, parecía en plena ejecución: “España necesita cuarenta millones de habitantes” (Cit. en Barbabeu-Mestre, J., 2002: 126).

Para entonces, también en el ámbito productivo se habían experimentado cambios estructurales significativos: mientras la ocupación en el sector primario había descendido, en cifras de más de la mitad porcentual; el secundario, por el contrario, había doblado prácticamente la cuantía de ocupación (Soto, A., 1997).

De los cambios señalados derivarían a su vez otros, como la movilidad poblacional hacia zonas urbanas e industrializadas; mayor necesidad de cualificación, desarrollo técnico y servicios; así como una mostrada amplia “modernización” global, frente al sistema autárquico previamente vigente: “Modernización significa el desarrollo de un sistema social, económico y político que es capaz... de generar y observar el cambio con un cierto grado de eficacia” (Informe Fundación FOESSA, 1970). Y en este sentido, el Régimen plantearía en seguida la apremiante exigencia de una remodelación general, basada en un mayor “intervencionismo” institucional (Duverger, 1970: 551); en definitiva, reformas ajustadas “al tiempo social y político” del momento (Puelles Benítez, M., 2008: 11).

En este contexto reformista se centraría también la “explosión educativa”, en torno a la década de 1970 -época también conocida como “Década de la Educación” (Roig López, O., 2002: 133-137)-, que sería el núcleo de pensamiento que inspiraría la Ley General de Educación de 1970. La denominada, igualmente, “segunda Ley Moyano” (Ruiz Ruiz, E., 1992: 56), por su carácter globalizador para todo sistema educativo español, como lo fuera la mencionada Moyano, recogería todas las aspiraciones de reforma y modernización pedagógicas acumuladas desde

los años 50; tiempo en que el Régimen comenzara la obligada “apertura” al mundo occidental.³⁸ Y una de las primeras pruebas de ello sería la promulgación de la “Ley de Construcciones Escolares, de 22 de diciembre de 1953” (Bascañán Cortés, J., 1999), que implicaría, en sí, un importante impulso al pretendido cambio modernizador.

En la década de los 50 se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza. Persisten la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, pero remiten un poco el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo tecnopedagógico. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

Así, una progresión de pasos, nacionales e internacionales, encaminados hacia la modernización educativa; véase, de esta forma: las conclusiones de los reiniciados “Congresos Nacionales de Pedagogía” que, al igual que ocurriera con sus homónimos en el siglo XIX, salvando las lógicas distancias, recogerían los avances en “métodos y técnicas de enseñanza” (Ley General de Educación, 1970: 12526); la mentalidad “tecnocrática” de la nueva generación de políticos franquistas y dirigentes institucionales; las recomendaciones provenientes de organismos internacionales, como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y el propio Vaticano II (Fusi, J.P, 1983: 29-32; Juno y García de Viedma, G, 2014: 60) ; todo ello confluiría en preparar el terreno a la española Ley de 1970. El mismo Ministro titular, Villa Palasí, tecnócrata y con fuertes convicciones de apertura internacional, aportaría su impronta personal a la Ley; la que sería también, según ha dicho, “un mérito de Villar Palasí” (Puelles Benítez, M., 2008: 10).

De tal manera, si la política educativa del “Primer Franquismo” habría sido subsidiaria a la confesión católica, además de elitista, doctrinaria y volcada en la

³⁸ “Pactos de Madrid” con Estados Unidos, de 23 de septiembre de 1953; Concordato entre el Estado Español y la Santa Sede, de 27 de agosto de 1953 y otros.

Educación Secundaria, en tanto que orientada a la formación de “sus futuras clases directoras” (Ley de la Reforma de la Segunda Enseñanza, 1938):

Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección. El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos (Artículo quinto, Fuero de los Españoles, 1945).

Ya en la década de los 60, y tras diversos estudios prospectivos -en alguno de los que se tacharía como de “auténtica vergüenza nacional” la falta de escolarización en España (Cit. en Roig López, O., 2002: 135)-, se abriría paso la Ley Villar Palasí; la que, en su misma publicación, ya avanzaba que pretendía “democratizar la enseñanza” (Ley General de Educación, 1970: 12525).

Adentrándonos, pues, en la filosofía propia de la Ley de 1970, uno de los aspectos más reseñables, respecto a la época anterior, es el papel otorgado al Estado, para con la Educación: “creando la conciencia pública del “problema de la educación”” (Puelles Benítez, M., 2008: 11). Es decir, frente al primer periodo del Régimen franquista, en que el Estado delegaba la Educación en la Iglesia Católica, aunque ocupándose, sí, de “velar” por su desarrollo; la Ley Villar Palasí, por el contrario, asumía las riendas, como responsable directa de la Educación.

La Iglesia y la enseñanza privada, en general, no pudo afrontar el enorme esfuerzo inversor que exigía el desarrollo del país, [...] tuvo que ser el Estado,... quien asumiese la educación de una España en evolución acelerada. (Fusi, J.P., 1983: 30-31).

Ciertamente, el desarrollismo planificado por los tecnócratas del régimen franquista, sostenido también por cierto sector de la Iglesia “conciliar”, necesitaba de una remodelación estructural del sistema educativo, para avanzar en la

modernización del Estado; llegando, incluso, a hablarse de hacer “la revolución que España necesita” (Monseñor Cantero Cuadrado, Comisión de Educación de las Cortes, 23 de mayo de 1970).

[...] todo aferramiento al pasado, envilece la atmosfera de un país, coarta los ensayos de renovación, defiende... la perpetuación de la ignorancia y de la miseria, obstaculiza, en fin, el desarrollo económico. Por ello el fomento de la educación ha de ser una pieza clave de la política económica del desarrollo” (Cit. en Avilés Fernández, M; Madrazo Madrazo, S; Mitre Fernández, E; Palacios Martín; Redondo Castro, I, 1978: 279).

Retomando las concepciones del llamado carácter democrático, que decía contemplar la Ley de 1970, hay que destacar que en ella se apelaría al “derecho a la educación”, sin la ambigüedad del periodo anterior y siguiendo ciertos parámetros internacionales del momento; del mismo modo que se alegaría a la “justicia”; así como a la “igualdad”.

debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para... plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación contribuir a la edificación de una sociedad más justa.

dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo

igualdad de oportunidades educativas.

hacer partícipe de la educación a toda la población española.

(Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970: 12525-12526).

Pese a ello, también se contemplaría la presencia de la tradición, “las virtudes patrias”, en lo que se entiende como una concesión a cierta idiosincrasia, que actuaría como catalizadora de la modernidad predicada, a la hora de aplicar la flamante regulación educativa.

Respecto al otro compendio legislativo objeto de análisis, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), al igual que ocurriera con su

predecesora, las décadas previas serían decisivas para su configuración: una serie de análisis, estudios, negociaciones y regulaciones previas desembocarían en su gestación.

Los distintos sectores educativos, las diversas Administraciones públicas, las organizaciones empresariales u sindicales, colectivos profesionales, entidades colegiales, órganos de representación, centros educativos, personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, etc, se han manifestado puntual o extensamente a lo largo de estos casi dos años (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989: 6).

Como planteamiento general, si para la Ley General de Educación de 1970 sería necesaria una “modernización”, que superara la etapa aislacionista del régimen franquista, y se adecuara a las necesidades de desarrollo del mundo occidental; la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 se consideraba imprescindible para adaptar la ordenación educativa a la transformación sufrida en el país con la desaparición de la Dictadura, así como con la implantación de toda una nueva estructura de Estado, sostenida por la flamante “Constitución Española” de 1978. Se perseguía ahora, en definitiva, ajustar la regulación de la Educación a la sociedad española de resultas de la transición política experimentada, en el periodo español del siglo XX llamado “Transición”.

El sistema educativo no es un conjunto de estructuras estáticas... sino que constituye un todo dinámico. Recoge muchas de las esperanzas y expectativas de la sociedad sobre el futuro. Su impacto sobre las oportunidades sociales y personales de desarrollo es de una enorme importancia... Remite a un conjunto de fines valores y significados... De sus logros y limitaciones depende... el futuro de las generaciones... (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989: 82-83).

Así pues, la llamada LOGSE asumiría, como base, los “principios fundamentales” proclamados en la Constitución del 1978; muchos de los que, a su vez, estarían comprendidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España (Constitución Española, 2003. Art. 10.2:10).

Restablecido, pues, el Estado de Derecho en España, y siendo que la nueva Constitución se instaurara como “norma suprema, de eficacia directa, vinculante para todos los poderes públicos...” (Varela Suanzes-Carpegna, J., 2003: 62), la LOGSE, en tanto que “compromiso político y social” (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Preámbulo), se asumiría, según la literatura especializada, como un “pacto escolar” (Puelles Benítez, M, 2007: 31), de resultados de todo el periodo de consensos establecidos durante la Transición; reuniendo, así, las “raíces filosóficas... de la educación como realidad predominantemente privada... y de otra, una concepción de la educación como “un servicio público fundamental...” (Puelles Benítez, M, 2007: 28), puesto que, se dirá, “las reformas que no se ajustan al tiempo social y político que las reclama comprometen su éxito, presente o futuro.” (Puelles Benítez, M., 2008: 11).

Por más, frente al deber de “proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población...”, que estableciera la Ley de Educación precedente, de 1970; la de 1990, introduciendo los principios de “calidad”, “modernización” e “innovación e investigación educativa”, proclamaría el derecho a la educación como “derecho de carácter social... susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción”, con lo que incrementaría, así, sobre la normativa predecesora, el sentido de “proceso continuo” y “permanente” (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Preámbulo).

una formación básica más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente capaz de responder a las necesidades específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible” (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Preámbulo).

En cuanto a la “dimensión social” de la LOGSE (Fernández Mellizo-Soto, M, 1999), capítulo, éste, de competencia propia de la Ciencias Sociales, determinados valores que serían objeto de atención directa por parte de la Ley acentuarían su intrínseca capacidad para el fomento de la “vida en sociedad”; algo esencial para una comunidad ávida y necesitada de la recuperación de principios democráticos. En la normativa se hace, así, mención expresa a la cooperación, solidaridad, tolerancia, respeto a todos los derechos y libertades fundamentales; igualdad de derechos entre sexos; reducción de la injusta desigualdad social; rechazo a todo tipo de discriminación y respeto a todas las culturas; respeto y defensa del medio ambiente y otros contenidos renovadores más, en consonancia con la órbita occidental de progreso.

En esa sociedad de futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos, individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia [...] los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Preámbulo).

Metodología de aplicación

Siendo el objetivo principal la investigación didáctica para la consecución de mayor comprensión de los cuerpos legislativos españoles, y así su mejor aplicación

al ámbito profesional educativo a desarrollar, y considerando el grado de abstracción de la materia elegida, la metodología didáctica ha sido diversa: de un lado, aplicada a la perspectiva del modo de razonamiento del estudiante universitario y su formación y preparación: esto es, inductiva-deductiva; también, adaptada a la propia experiencia y actitud del alumnado, para lo que se ha recurrido a una exploración socioeconómica multitemática y bitemporal; igualmente, según las características propias de la materia y los distintos elementos de transmisión: tanto expositivos como activo-participativos; de manera globalizada, atendiendo a los factores socioeconómicos y políticos del contexto de las leyes, a la vez que especializada, sin obviar aspectos jurídicos generales; y, finalmente, considerando los diferentes y diversos modos de aprendizaje, grupal, individual y por descubrimiento.

En cuanto a la muestra, se ha contado con una población diana de 173 estudiantes de Grado de Educación Infantil, de la Universidad de Córdoba. Muestra, por otra parte, relativamente homogénea, respecto al corte de edad -entre 22 y 30 años-,³⁹ con predominio femenino -94% mujeres frente a un 6% hombres-; de procedencia, en su mayoría, de localidades de población media y con formación previa, a niveles escolar, mayoritaria en el sector público.

Procedimentalmente, se partió de una prospección previa, para medir la capacidad de comprensión del alumnado, en cuanto a conceptos de derechos sociales -fundamentales, colectivos e individuales-, así como deberes y valores socialmente reconocidos, en el espectro de países occidentales. Para tal fin, se utilizaron instrumentos culturales de lectura de carácter significativo y simbólico, a través iconografías, humor gráfico, filmografía, letras musicales y prensa. Procediendo, seguidamente, a la elaboración, por grupos de trabajo, de listados

³⁹ Hay que considerar que el hecho de trabajar con una muestra de población de tercera generación, respecto al periodo educativo franquista, nos ha exigido mayor atención a la hora de crear recursos didácticos efectivos para incentivar el aprendizaje significativo buscado. Para ello, el arbitraje intergeneracional ha desarrollado un importante papel.

sobre tipos de derechos, deberes y valores sociales, reconocidos en el área del mundo occidental.

Con la misma dinámica de participación activa, reflexiva y heurística se procedió, en sesiones siguientes y combinando el trabajo por grupos con el colectivo de clase, a la elaboración de un glosario general de los conceptos catalogados como derechos, deberes y valores sociales, en aplicación de una metodología inductiva, y en aras de una mayor eficacia en el proceso de construcción de conocimientos. La alternancia de reflexión por grupos y posterior trabajo en gran grupo de clase favoreció, al mismo tiempo, el procesamiento individual y colectivo de las distintas nociones tratadas.

Una vez determinados los conceptos concretos a trabajar, se procedió a la utilización de *estudios de caso*, basados en acontecimientos sociales de las épocas acotadas, y relacionados con distintos derechos sociales. Ello, en aplicación de un proceso de fijación conceptual y su posterior racionalización deductiva, lo que, como se sabe, potencia la capacitación en resolución de problemas sociales.

Previamente al contacto con la legislación educativa, propiamente dicha, se procedería aún a contextualizar socioeconómicamente los periodos históricos concretos en que surgiría, en su momento: esto es, el Franquismo y sus etapas, así como la Transición. Para ello se utilizaron recursos de contenido significativo, relacionados con aspectos familiares e intergeneracionales, de carácter fundamental plástico -entre ellos libros de educativos de los periodos seleccionados-. Realizando, a continuación, por grupos, un ejercicio prospectivo de localización de derechos y valores sociales reconocidos por la sociedad española y el propio Estado, en los dos periodos establecidos.

El contacto con la legislación concreta se reservó para la fase avanzada del procedimiento: actuando, en un primer momento, y en grupos reducidos de trabajo, con una lectura ciega, en comprensión de breves fragmentos de normativa y

tratando de localizar socialmente el fragmento proporcionado; seguido ello, de intentos de localización temporal, entre la horquilla de 1970 y 1990, y continuando con la exposición de las conclusiones obtenidas por los grupos, al conjunto general de clase.

En ejecución de la lógica procedimental científica de análisis y progresión gradual de conceptualización, sería al final de la experiencia que se entraría en el estudio concreto de la filosofía propia de la Ley General de Educación de 1970 y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990; descendiendo, así, a la concreción de los aspectos formales y jurídicos de los compendios; resultados que se recogerían en cuadernos de trabajo, por grupos, para la valoración científica de la experiencia.

El último tramo de la muestra se dedicaría a cotejar los resultados obtenidos, en el análisis de las normativas de 1970 y 1990, con la propia legislación educativa española en vigor y su ejecución práctica en las aulas actuales; aplicando, de esta forma, los conocimientos de observación e intervención, adquiridos por el alumnado en su formación de prácticas universitarias.

Las anotaciones correspondientes a los datos obtenidos, en cada una de las fases del proceso, se volcaron progresivamente en registros secuenciados, para su posterior análisis y cotejo con estudios de rango.

Resultados

A la hora de ofrecer la lectura de resultados, de la propuesta de investigación didáctica aquí detallada, se desplegaron cuatro dimensiones diferenciadas: conceptual, de razonamiento, profesional de aplicación y de conocimiento sociocultural.

De otro lado, uno de los aspectos a resaltar, una vez comenzada la experiencia, fue la efectiva compenetración de los contenidos seleccionados con las

temáticas propias de las Ciencias Sociales, así como con las básicas de la programación general del Grado de Educación Infantil, objeto de la muestra. De esta forma, el análisis de contextos de aprendizaje y convivencia de otras épocas; de la evolución del pensamiento social y democrático, así como de las costumbres y creencias, y de las actitudes y demandas sociales, en relación con el presente vital del alumnado, favoreció una aproximación a los contenidos de forma más significativa.

Por otro lado, tanto las metodologías empleadas en la muestra, como los elementos conceptuales trabajados y la contextualización socio-jurídica, favorecieron el empleo del razonamiento lógico y abstracto, entre al alumnado, y, por tanto, la aplicación de dichas competencias esenciales del aprendizaje universitario.

En cuanto al futuro ejercicio de actividad profesional, el hecho de establecer relaciones entre las normativas de otras fechas y las vigentes, trabajando sobre la capacidad o no de adaptación a diferentes ámbitos sociales y distinta frecuencia temporal, potenció sobremanera, entre el alumnado, una capacidad de adaptación a diferentes regulaciones y contextos.

Conclusiones y discusión

La dificultad de aproximación al campo legislativo, aun siendo contenido propio de las Ciencias Sociales, ha provocado a menudo un alejamiento de la materia, para no especialistas. Siendo en realidad, la legislación, por su carácter transversal y medular, como es el caso, esencial para la formación en contenidos educativos y su aplicación en el aula. Al respecto, consideramos que la experiencia científica aquí detallada ha arrojado importantes resultados; facilitados, no sólo por las diversas metodologías empleadas, sino también por su adecuación a los objetivos didácticos buscados (Zabala, A, 1992). Lo que, creemos, ha facilitado la comprensión del objeto de análisis, así como el de su efecto directo sobre la

sociedad; y todo ello, gracias a las situaciones reales recreadas, a través de los diversos procedimientos empleados.

Por otro lado, la conjunción de diferentes estrategias, en la experiencia de la muestra, ha favorecido, sin duda, una aproximación más relacionada con las distintas formas de procesar la información que emplea el alumnado universitario en la actualidad. Y todo, comenzando por la propia selección del material: la utilización de iconografía y símbolos, de música, estudio de casos y prensa; todo lo que supuso una variedad significativa para el alumnado que, añadido a la “fragmentación” posterior de los textos seleccionados, intensificaron las “estrategias atencionales” (Saúl Juárez-Lugo, C-Rodríguez-Hernández, G-Escoto-Ponce de León, M.C., 2017).

Considerando, además, que enfrentarse a la práctica de educación en valores, desde la legislación, requiere una dificultad añadida, por la pura abstracción que ello comporta. Lo que aleja, en general, esta formación conceptual jurídica de la práctica de aula; cuando ello debiera ser un núcleo esencial del alumnado en formación de Grado de Educación, de cara al posterior ejercicio profesional.

Se insiste, también, desde la literatura científica, en la lejanía de la propia investigación educativa del aula (Sanmartí, N, 2010); es por ello que se ha trabajado en la muestra con la contextualización económica, social y escolar, de las normativas seleccionadas, buscando en sí un “análisis de las transiciones” (González Gallego, I-Sánchez Agustí, M-Muñoz Labraña, C., (2010), por parte del alumnado.

Se ha logrado, por lo demás, interrelacionar los diversos contenidos a asimilar, por parte del alumnado, con la memoria personal de este, a través de las relaciones intergeneracionales (Martínez Rodríguez, R., 2013).

Por otro lado, el procedimiento de investigación-acción aplicado en la muestra ha pretendido incidir en el desarrollo de competencias sociales, tanto en su aspecto crítico, como en el creativo: en tanto que una manera de reconocer y afrontar posibles soluciones (Santisteban Fernández, A., 2012), sobre la base de la normativa analizada. Favoreciendo, así, por ejemplo, la distinción de la Democracia, no sólo como valor en sí, sino como elemento enriquecedor de la vida en sociedad (Mora Oropeza, M.E.,-Estepa Giménez, J., 2012).

Como balance global del planteamiento de investigación-acción didáctica, aquí presentado, creemos que el mayor acercamiento a los aspectos legislativos, desde la transversalidad propuesta, incidiría, para la formación de maestros y maestras, en una mejor coordinación entre las materias propias de su aprendizaje universitario, a la vez que facilitaría la adquisición de competencias sociales y cívicas.

REFERENCIAS:

- Avilés Fernández, M; Madrazo Madrazo, S; Mitre Fernández, E; Palacios Martín; Redondo Castro, I (1978). *El siglo XX. De la Segunda República a nuestros días*. Madrid: EDAF Ediciones.
- Bascuñán Cortés, J. (1999). "A cada uno su oficio... educación y promoción profesional". Mayordomo, A (Coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Universitat de València.
- Berbabeu-Mestre, J (2002). "Madres y enfermeras. Demografía y salud en la política poblacionista del primer franquismo, 1939-1950", *Revista de Demografía Histórica*, XX, 123-143.

Comisión Nacional Organizadora de los Actos Conmemorativos del 25 Aniversario de la Constitución Española (2003). *Constitución Española*. Madrid: Boletín Oficial del Estado. Ministerio de la Presidencia.

Duverger, M., (1970). *Instituciones Políticas y Derecho Constitucional*, Barcelona: Ariel.

Fernández Mellizo-Soto, M (1999). *La dimensión social de la política educativa en España desde 1970*. Unidad de Políticas Comparadas. CSIC. Recuperado en:
<http://ipp.csic.es/es/workpaper/dimension-social-politica-educativa-espana-1970>

Fuero de los Españoles, 1945 (1976). *La Constitución Española. Leyes Fundamentales del Reino*. Madrid: Doncel.

Fusi, J.P (1983). “La década desarrollista”. *De la Dictadura a la Democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1959-1977)*. Madrid: Temas de Hoy, S.A., 11-60.

“Gratuidad de la enseñanza y subvención estatal”. Diario Odiel 23 de mayo de 1970.
Recuperado en:
<http://www.diputaciondehuelva.net/portalweb/hemeroteca/odiel/1970/MAY/23/0011.pdf>

González Gallego, I-Sánchez Agustí, M-Muñoz Labraña, C. (2010). “Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno”. Ávila Ruiz, R.M-Rivero Gracia, P-Domínguez Sanz, P.L., (Coords.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (CSIC)-Diputación Provincial de Zaragoza.

II Informe Fundación FOESSA (1970), 93. Recuperado en:
http://www.foessa.es/publicaciones_compra.aspx?Id=3895&Idioma=1&Diocesis=4
2

Juno y García de Viedma, G (2014). *Administradores Civiles del Estado (1964-2014). 50 años de Servicio Público: 50 protagonistas*. Instituto Nacional de la Administración Pública.

Ley General de Educación, 6 de agosto de 1970. *Boletín Oficial del Estado (BOE) de 6 de agosto de 1970*, Núm. 187.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. *Boletín Oficial del Estado (BOE) de 4 de octubre de 1990*, Núm. 238.

Ley de la Reforma de la Segunda Enseñanza, 1938. *Boletín Oficial del Estado (B.O.E) de 23 de septiembre de 1938*, Núm. 85.

Massi Correas, C.I (1986). "Una contribución contemporánea a la filosofía de la ley: las investigaciones de Georges Kalinowski en *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y Derechos Humanos*, 15, 175-233.

Martínez Rodríguez, R. (2013). "Medios de comunicación y construcción del conocimiento histórico docente en torno al tema de la transición dictadura-democracia en España". Díaz Matarranz. J.J.; Santisteban Fernández, A; Cascajero Garcés, A (Ed.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Universidad de Alcalá.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MEC/D/CIDE. Recuperado en:

http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf

Mora Oropeza, M.E.,-Estepa Giménez, J (2012). “La democracia como fundamento para la enseñanza de la participación.”. **De Alba Fernández, N.-García Pérez, F.F-Santisteban Fernández; A (Eds.)** *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Puelles Benítez, M (2007). “¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso”. *Revista de Educación*, 344, 23-40.

Puelles Benítez, M (2008) “Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años”. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 7. Ministerio de Educación y Ciencia.

Roig López, O (2002). *La Institución educativa española desde la postguerra hasta la transición. Iglesia y Tecnología*, Tesis Doctoral inédita. Recuperada en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5424>

Ruiz Ruiz, E (1992). “... Y llegó la LOGSE”. *Tabanque. Revista pedagógica*, 8, 53-66.

Sanmartí, N (2010). “La investigación en Didáctica de las Ciencias: ¿converge con la de la Didáctica de las Ciencias Sociales?”. Ávila Ruiz, R.M-Rivero Gracia, P-Domínguez Sanz, P.L., (Coords.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (CSIC)-Diputación Provincial de Zaragoza.

Santisteban Fernández, A (2012) “La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica.” **de Alba Fernández, N.-García Pérez, F.F-Santisteban Fernández; A (Eds.)** *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Santos, V-Santos, A (2013). "Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de Bachillerato: diferencias entre modalidades". *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11, s/p. Recuperado en:

http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_07.pdf

Saúl Juárez-Lugo, C- Rodríguez-Hernández, G-Escoto-Ponce de León, M.C (2017). "Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de educación superior". *Revista de Educación y Desarrollo* 41.

Soto, A. "La transformación social" (1997). Mateos, A.-Soto, A., *El final del franquismo, 1959-1975. La transformación de la sociedad española*, Madrid: Temas de Hoy, S.A., 22-45.

Varela Suanzes-Carpegna, J (2003). "La Constitución de 1978 en la Historia Constitucional Española". *Revista Española de Derecho Constitucional*, 69, 31-67.

Zabala, A. (1992) "Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza/aprendizaje", *Revista Aula de Innovación Educativa*, 8. Recuperado en:

<http://www.grao.com/revistas/aula/008-como-enseñar-ciencias-sociales--la-función-de-los-objetivos/los-proyectos-de-investigación-del-medio>

IMPLICACIONES FILOSÓFICAS DE LOS USOS LÉXICO-MEDIÁTICOS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA EN PEREIRA-COLOMBIA: EXPLORACIONES PARA UNA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA
USOS LÉXICO-MEDIÁTICOS Y CONCEPCIONES DE MUNDO

Philosophical implications of the lexico-mediatic uses of students of secondary education in Pereira-Colombia: Explorations for an alternative pedagogy

Lexico-media uses and conceptions of the world

Leandro Arbey Giraldo Henao⁴⁰

Nacionalidad: colombiana

Universidad Tecnológica de Pereira

Origen del artículo: Artículo derivado de la investigación titulada: *Léxico juvenil y pedagogía alternativa en la Educación Media: Implicaciones filosóficas* (2018), del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. El trabajo fue financiado por la misma Universidad, bajo la dirección del Dr. Julián Serna Arango, profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira y

⁴⁰ Títulos académicos: Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Lingüística y Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira. Investigador del grupo: "Análisis Crítico del Discurso Multimodal". Docente en la Licenciatura y Lengua Castellana; en la Maestría en Lingüística y en la Maestría en Comunicación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Dirección postal: Álamos, La Julita, Edificio 7^a. Oficina 245. 2° nivel. Facultad de educación. Universidad Tecnológica de Pereira. lagh@utp.edu.co

la tutoría del Dr. Francisco Javier Merchán Iglesias, profesor Asociado. Centro de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla-España.

Agradecimientos: Se extiende los agradecimientos a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira, por su apoyo para llegar a feliz término con la investigación; así mismo, a la maestranda Johana Marcela Grisales Álvarez de la Universidad Autónoma de Manizales, por su colaboración en la traducción del título y el resumen al inglés.

Resumen:

El objetivo de esta investigación fue hallar pistas que permitieran reflexionar sobre un posible *Programa Pedagógico Alternativo* para la enseñanza de la filosofía y la lengua castellana, a partir de los fundamentos de la filosofía pre-metafísica y pos-metafísica (Heráclito, Nietzsche) y la pedagogía crítica (Mc Laren, 2003; Giroux, 1992), en contraste con la filosofía clásica (Sócrates, Platón, Aristóteles). Desde una metodología cualitativa y un enfoque investigativo de caso, se incluyó la participación de una muestra representativa de 273 estudiantes de Educación Media, a quienes se les aplicó encuestas, conversatorios, entrevistas y observaciones de aula. Uno de los principales hallazgos es que los usos léxico-mediáticos y la concepción de mundo de los estudiantes, determinan la configuración de su existencia y las relaciones socio-afectivas que influyen en sus desempeños académicos y su formación ciudadana. Se constató que entre más rechazo por sus usos, mayor resistencia, mejor consciencia lingüística y precisa adecuación contextual.

Palabras claves: Léxico juvenil, usos léxico-mediáticos, concepciones de mundo, pedagogía alternativa, implicaciones filosóficas

Summary:

The objective of this research was to find clues that allowed us to reflect on a possible Alternative Pedagogical Program for the teaching of philosophy and the Spanish language, based on the foundations of pre-metaphysical and post-metaphysical philosophy (Heraclitus, Nietzsche) and the critical pedagogy (Mc Laren, 2003; Giroux, 1992), in contrast to classical philosophy (Socrates, Plato, Aristotle). From a qualitative methodological approach and a case study design, a representative sample of 273 middle school students was included. Students were surveyed and interviewed; likewise, they participated in discussions as well as classroom observations. One of the main findings was that students' lexical-mediatic uses and world views determine the configuration of their existence and the socio-affective relationships that, in turn, influence their academic performance and civic education. It was found that, the more their own uses are rejected, the greater their resistance, the better their linguistic awareness and the more precise their contextual adequacy.

Keywords: youth lexicon, lexical-mediatic uses, world views, alternative pedagogy, philosophical implications.

Implicaciones filosóficas de los usos léxico-mediáticos de los estudiantes de educación Media en Pereira-Colombia: Exploraciones para una pedagogía alternativa

Usos léxico-mediáticos y concepciones de mundo

Introducción

Los usos léxico-mediáticos⁴¹ y concepciones de mundo de los jóvenes hoy en el ámbito de la educación Media (en adelante E.M), han propiciado análisis y reflexiones pedagógicas sobre las representaciones discursivas del *habla juvenil* y el *estado de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Colombia* (Giraldo & Monsalve, 20017). Se trata de un fenómeno que tiene su apogeo en el país por lo menos 25 años atrás (Castañeda & Henao, 1994), con el que diversos grupos juveniles han venido construyendo modos de ver, ser y estar en el mundo: una ontología diversa, exclusiva y materializada en usos léxico-mediáticos particulares.

En tal progresión lexical se ha desencadenado una avalancha de significados en cuyo uso los estudiantes de educación media (en adelante E.E.M), tienden a incluir motivaciones e intereses de la vida cotidiana. Esto ha constituido un arsenal para desatar sentidos, cuando no posiciones y subversiones frente al mundo mediato e inmediato; pues sus estímulos tienen más protagonismo en su propia vida colmada de actividades simultáneas, toda vez que no funciona en ellos una *lógica binaria*, sino un *pluralismo práctico*, una especie de *pragmática sin tapujos*ⁱ, con la que comprometen totalmente los sentidos de sus palabras.

Los usos léxico-mediáticos encriptados, al margen de la norma social y gramatical, se advierten como una manera de mostrar descontento, rebeldía y ruptura frente a modelos clásicos y procesos educativos aún tradicionales: en donde no ven incluidos sus *re-significaciones*, *simultaneidades* o *intereses*. Las mismidades y las

⁴¹ Esta composición adquiere en este estudio dos sentidos. Por un lado, los *usos escriturales* registrados por los estudiantes de Educación Media en Pereira-Risaralda, a través de diferentes redes sociales y dispositivos de comunicación tecnológica. Por otro, los *registros orales* con los que suelen comunicarse en diferentes situaciones contextuales con sus pares (amigos, familiares), cuyas formas proposicionales, sentidos e intenciones son idénticos a los registrados escrituralmente a través de los diferentes dispositivos mediáticos y las redes sociales en las que se inscriben. No obstante, la diferencia estriba en que al escribir, suman íconos, gráficos, signos y restan morfemas, grafías y partes fundamentales de las palabras de la lengua castellana colombiana, que, finalmente, no constituye un problema para la inteligibilidad entre ellos.

recurrencias de la educación actual, así, coadyuvan a la generación de una ontología cristalizada en *el lenguaje juvenil*, a tono con los desafíos tecnológicos de la presente centuria, en cuyos entornos vertiginosamente los jóvenes suelen implicarse en *aprendizaje, acción y trans-creación* (Scolari, 2004).

Por ende, el abordaje del lenguaje y la concepción de los E.E.M constituye una pieza clave para atender procesos pedagógicos que velen por ir más allá de los contenidos programáticos, como quiera que la relación de enseñanza/aprendizaje debería establecerse en la creación de sentidos al interior del aula, y no solamente en la repetición de definiciones a secas; en otras palabras: en la aplicación del currículo por el currículo (Gutiérrez, 2014).

Los usos léxico-mediáticos y las concepciones de mundo de los estudiantes actuales están absolutamente imbricados en todas las instituciones, asignaturas y/o prácticas educativas cotidianas en las que interactúan con docentes, directivos y pares académicos. Sin embargo, pese a la recurrencia de los lenguajes usados y los modos en que manifiestan su pensamiento permeado por múltiples recursos tecnológicos, existen desatenciones significativas que no posibilitan ni su entendimiento, ni la comprensión de lo que experimentan, sienten y representan los E.E.M a partir de sus usos léxico-mediáticos.

En consecuencia, las brechas y las distinciones entre *el mundo juvenil* y las *prácticas de educación tradicionales*, constituyen, en gran parte, las causas por las cuales amparan su ontología en redes sociales (Twitter, Facebook, Instagram, etc.) y sub-grupos que les conceden licencias para compartir la avalancha lexical de la que hacen uso; en lo que el desparpajo escritural (multi-expresivo (Argüello, 2014), hiper-textual (Scolari, 2004; Landow, 2009), cuando no subversivo, se convierte en textos máquinas para potenciar sentidos bajo la licencia de una pragmática sin censura. Lo que, en últimas, promueve fisuras y des-intereses entre docentes y estudiantes en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

El desdén de la institucionalidad por comprender los léxicos y gustos simultáneos

de los educandos, que van más allá de los muros escolares, por un lado, y la insistencia metafísica del sistema educativo anclado en la pedagogía tradicional, basada en indicadores, por el otro, agudiza la problemática.

Es por ello que estudiar los usos léxico-mediáticos y las concepciones de mundo del E.E.M, resulte determinante para comprender sus cosmovisiones y las maneras de reclamar y experimentar nuevas dinámicas de aprendizaje, tanto en la vida cotidiana como en la académica; ante lo cual, la Escuela no puede permanecer inerte.

En tal virtud, el objetivo general de esta investigación fue *documentar sobre un abordaje analítico y propositivo, relacionado con los usos léxico-mediáticos y la concepción de mundo de los estudiantes de Educación Media en grupos de edad entre 15 y 16 años, en el marco de las relaciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua Castellana y la Filosofía, en tres instituciones oficiales de la ciudad de Pereira*⁴². Contextos de investigación elegidos aleatoriamente, cuyo criterio de selección fue la pertenencia al sector oficial de su población, indistinto de que los jóvenes integrantes, hicieran parte de familias monoparentales o disfuncionales.

Marco de referencia

Usos léxico-mediáticos y concepción de mundo

⁴² Destaco aquí esta conceptualización como la forma transgresora e insurrecta con la que los E.E.M actúan discursivamente a través del lenguaje oral y escrito. En particular, los estudiantes participantes de las instituciones intervenidas en la ciudad de Pereira-Risaralda, quienes develaron sus sentidos y las concepciones de mundo construidas socialmente, de acuerdo con los contextos de enunciación y las situaciones comunicativas en las que suelen comprometerse en su vida cotidiana, académica, familiar y social.

Los usos léxico-mediáticos y la concepción de mundo de los E.E.M. son constructos comunicativos, interactivos, simbólicos, y, en gran medida, representan la edificación social de la realidad que media los conocimientos formales e informales, interiorizados por los jóvenes contemporáneos a través de discursos multimodales; dichas construcciones guían sus acciones y reflejan la influencia de diversos modelos culturales y sub-culturales propios de sus edades, intereses y visiones sobre el mundo. De este modo, el análisis teórico del lenguaje juvenil y su protagonismo histórico y social, constituye un campo de estudio que ha sido abordado desde diferentes flancos, teniendo como fundamento el entramado lingüístico, sus sentidos y el impacto social de los léxicos usados por los jóvenes en períodos específicos (Marcurse, 1969; Castañeda & Henao, 1994; Feixa, 1995; Marafioti (1996); Alpizar & Bernal, 2003; Rodríguez, 2006; Toscano, et al (2007); Espejo, 2008; Neira, 2008; Escobar, 2009; Lozano, 2011; Rodríguez, 2012; Giraldo & Monsalve, 2015; Correa & Mejía, 2018, etc.). Sin embargo, una vez la revisión de esta literatura, se concluye que estos estudios no han abordado el fenómeno del lenguaje juvenil, a partir de *los usos léxico-mediáticos y las concepciones de mundo*, con el propósito de hallar pistas para proponer apuestas de sentido que contribuyan a prácticas pedagógicas alternativas para la E.M; específicamente, en asignaturas como lengua castellana y filosofía.

Un caso diferente se muestra en esta investigación, justamente, porque con la interpretación crítica de los fundamentos teóricos se sostiene, por un lado, que la mutación del léxico juvenil lo que ha posibilitado ha sido una hechura lexical: una especie de avalancha de *significados y sentidos* en progresión, en escenarios donde los jóvenes han tenido incidencia y protagonismo a través de la historia. Esto es, en los contextos: *políticos, militares, culturales y educativos*, como quiera que ha sido registrado por lo menos desde hace cincuenta (50) años atrás. De este modo, Reina Rodríguez (2012:4) en la *historia de los jóvenes en Colombia (1903-1991)* lo documenta, y Valderrama, Cubides y Laverde (1998) en: *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, también lo señalan.

Por el otro, se mantiene que una pedagogía alternativa, debería, en lo transversal, atender al análisis de la construcción de *léxicos* y una *pragmática* propia del mundo juvenil, en el que se legitimen: 1) los sentidos; 2) las concepciones elaboradas a través de los usos léxico-mediáticos; 3) el *underground* y 4) las transgresiones de los órdenes establecidos histórica y socialmente, opuestos a los fundamentos Platónico-Aristotélicos de la filosofía clásica; de cuyas ideas, como se corrobora en el desarrollo investigativo, gran parte de la academia no ha podido escapar, toda vez que se han incorporado como hábitos intelectuales. Su asidero lo encontramos en el lenguaje: institución en la que re-cae y re-inician todas las cosas y realidades producidas en el mundo. Representadas ampliamente en la *oralidad* y la *escritura*, entendidas como *tecnologías* adelantadas por el hombre en su transcurrir intelectual (Ong, 1987). La primera, volátil y conscientemente valorada en la Grecia presocrática; la segunda, de naturaleza permanente y sobre-valorada en la Grecia Socrática.

Justamente, las prácticas escriturales de los E.E.M a través de los múltiples dispositivos y entornos digitales, registran un sin número de elementos de la oralidad, a las que se les suma para-textos, imágenes, íconos, creaciones, alteraciones, re-creaciones (*re-lexicalizaciones* y *sobre-lexicalizaciones* (Halliday, 1979), que invitan a pensar en los innegables y alternativos usos particulares del lenguaje, como una especie de generadores de hombres y pensamientos nuevos, de cara a un futuro divergente en el ámbito de la educación y los *territorios comunicacionales*, de las sociedades contemporáneas (Luhmann, 1990). Lo que significa que en una era diferente a la pre-socrática, la oralidad ha venido ganando espacio a partir de tales usanzas; a pesar, naturalmente, de las lógicas, especificidades y diferencias entre un período y otro, y entre una tecnología y otra, tal como Ong (1987) las entiende.

Tal uso del lenguaje ha sido enmarcado en un discurso cotidiano contingente y mutante. De aquí, que las teorías clásicas y contemporáneas sobre el lenguaje [Bajtín (1929); Halliday (1979); Ramírez (2007); Martínez (2000)], entre otros,

permitan constatar que los usos léxico-mediáticos del presente siglo forman parte de un proto-lenguaje, en cuyo seno lo espontáneo constituye la base para la generación de composiciones discursivas complejas, y/o de la alta elaboración intelectual. Se trata de un lenguaje cotidiano que admite reafirmar la idea según la cual, las cercanías y las distancias entre léxicos dependen de variables etarias, sociales, formativas y de género, etc. Por lo tanto, que las construcciones sociales de las realidades (Berger & Luckman (1968)) de los E.E.M, se muestren convergentes en usos léxico-mediáticos, ideas, comprensiones y en las evaluaciones sobre los sentidos de sus experiencias mediatas e inmediatas.

Perspectivas filosóficas y pedagógicas relacionadas con los usos léxico-mediáticos de los E.E.M.

Una de las aproximaciones filosóficas prominente que se tuvo en cuenta en la construcción del soporte teórico es la visión de mundo otorgada por los pre-socráticos, fundamentada en una postura cíclica y dinámica del mundo; en especial, lo advertido en Heráclito, precisa la relación con el enfoque pos-metafísico tomado desde las consideraciones reflexivas detonadas por Nietzsche (2014). Estos autores en sus elucubraciones, señalan la importancia de un hombre mediado por el pensamiento renovador y cambiante; distinto a lo que la filosofía clásica predominante (Sócrates, Platón, Aristóteles) impartió para la configuración de la historia del hombre y la educación en Occidente. De hecho, se sostiene que la relación de la filosofía pre-metafísica y posmetafísica, se hace determinante para entender el lenguaje en uso y sus múltiples posibilidades de significación, creación y recreación del mundo. Bifurcaciones que desde la reflexión filosófica divergente, se emparentan con las transformaciones propuestas en teorías filosóficas después de Nietzsche y perspectivas pedagógicas críticas y de avanzada (Mc Laren, 2003; Giroux, 1998); en sintonía, justamente, con los cambios que exige la sociedad contemporánea y su devenir tecnológico.

Metodología

Esta investigación tiene un diseño *cualitativo* en su *primera fase* (trabajo de campo). (Lódico et al. (2010) y *hermenéutica* en la *segunda* (Reflexión pedagógica). (Heidegger (1927). Para la primera, se optó por una muestra representativa conformada por los estudiantes de 10° y 11° de tres instituciones oficiales de la ciudad de Pereira (n= 273); los datos fueron recolectados a través de diferentes instrumentos de investigación entre los años 2016 - 2017. Se describen a partir de su naturaleza y de las poblaciones que las conforman. Su escogencia fue aleatoria, procurando, como condición mínima, que respondieran a Instituciones mixtas y/o femeninas y de naturaleza oficial. Este criterio se estableció con el ánimo de constituir una investigación imparcial, alejada de sesgos, comparaciones o perspectivas políticas innecesarias. Para ello, se diseñaron *cartas de permiso* dirigidas a los rectores (as) de cada plantel, exponiendo los propósitos y la metodología investigativa; en ellas, los directores suscribieron y permitieron utilizar las opiniones, consideraciones, instalaciones y demás aspectos necesarios.

El estudio se realizó con la participación activa y voluntaria de estudiantes pertenecientes a 4 *grupos*, respectivamente, de las instituciones educativas: *Inem Felipe Pérez (98)*, *Ciudad Boquía (87)* y *Colegio Boyacá (88)*. De acuerdo con las circunstancias propias de la investigación, se escogieron *dos grupos de grado 10°* y *dos de grado 11°* por colegio. En total se tomó una muestra representativa de 273 estudiantes activos. A su vez, se contó con la colaboración de 9 *docentes* de los 3 *colegios* seleccionados, quienes también fueron escogidos aleatoriamente según el número de *grados 10°* y *11°* resultante en cada plantel, el número de docentes que orientaran las asignaturas de Lengua Castellana y Filosofía, y la disponibilidad ofrecida por directivos y docentes para la recolección de los datos.

Los estudiantes de las tres instituciones fueron registrados como pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3. Se trató de jóvenes entre 15 y 16 años promedio, cuyos

intereses académicos y formas discursivas, se circunscriben en los usos léxico-mediáticos compartidos por los E.E.M en la ciudad de Pereira. El número de estudiantes privilegiado en cada caso, buscó el tratamiento viable de la información, tanto en el momento de la recolección, como en el de análisis.

El método se enmarcó en la *descripción, el análisis y la explicación* cualitativa del léxico juvenil, como operaciones intelectuales fundamentales de la investigación cualitativa, en función de la reflexión sobre un posible Programa Pedagógico Alternativo.

Para la *segunda fase*, la investigación involucró estrategias para re-pensar pedagógicamente el léxico y la concepción de mundo del E.E.M. En este sentido, su base reflexiva sustenta una metodología propia, flexible y alejada de perspectivas metafísicas puras, pero a tono con categorías de la filo-sofía <pre-metafísica> y <pos-metafísica>, reivindicadas desde las <implicaciones filosóficas>, halladas en Heidegger (1927/1951) y Gadamer (1960), cuyas reflexiones son compatibles con la focalización enunciativa e investigativa adoptada a partir de la observación, el análisis y la interpretación de los datos.

Los conceptos de *validez y fiabilidad* (Fraenkel y Wallen, 2003) se establecieron para sustentar la pertinencia de la metodología. El primero, a partir de la pertinencia, significatividad y utilidad de las apreciaciones dadas, las cuales fueron determinadas por los datos. El segundo, se estableció desde la consistencia de las inferencias propuestas, en términos de tiempo, locación, circunstancias, especificidades, entre otras. El *enfoque de estudio* adoptado fue el de *caso*. (Merriam, Nunan, 1992; 1998; Bell, 1999; Lodico et al ,2010); con base en él, se pudieron establecer las fases y/o recorridos, como se muestra a continuación:

Primera fase: Trabajo de campo

1. Revisión de los fundamentos (Selección del marco teórico)

2. Observación de Clases Lengua Castellana y Filosofía
3. Recolección de la información (Registro de los usos léxico-mediáticos)
(Percepción de estudiantes frente a las relaciones de E/A) (Encuestas)
4. Registro del uso léxico-mediático tanto al interior del aula como fuera de ella.
(Observaciones)
5. Diálogo con estudiantes (Análisis de los usos léxico-mediáticos y la concepción de mundo como pistas para la reflexión sobre un posible programa pedagógico alternativo en la E.M).
6. Interpretación de datos.
7. Hallazgos y resultados
8. Conclusiones de la primera fase

Segunda fase:

1. Hallazgos y resultados del proceso de investigación (Primera fase)
2. Planteamiento programa pedagógico Alternativo para la E. M. en los tres colegios seleccionados en la ciudad de Pereira
3. Confrontación teórica entre los lineamientos de las políticas públicas (estándares de Competencia para grado 10° y 11°)
4. Formulación de estrategias de competencia (para el ser y no para el deber ser)
5. Reflexión y planteamiento de estrategias que implicaran la relación entre lenguaje, filosofía y literatura, teniendo en cuenta metodologías y exploraciones flexibles fundamentadas en la vida, la emoción, la provocación y la libertad.
6. Comentarios y recomendaciones finales: Implicaciones filosóficas para el campo de estudio. Límites y alcances.
7. Conclusión
8. Socialización.

La recolección de información se llevó a cabo a partir de diferentes técnicas que

permitieron la coherencia con el tipo de estudio y el enfoque. En este sentido, se utilizaron varios *procedimientos* que permitieron acopiar las formas de pensar, de sentir, las creencias, las percepciones y las actitudes de los E.E.M, relacionados con los usos léxico-mediáticos y su concepción de mundo. En su orden, estuvieron constituidos por los siguientes instrumentos: *encuestas; conversatorios; entrevistas audiovisuales y observaciones de aula.*

Así, en primer lugar, se diseñó y validó un *cuestionario* sobre el uso léxico-mediático juvenil y las concepciones de mundo de los estudiantes sobre asuntos de índole educativo, político, cultural, familiar, social, etc. Este cuestionario fue aplicado a los 273 estudiantes (durante el segundo semestre de 2016 y los dos semestres del 2017). En adelante (Encuesta 1.Estudiantes) Código: (E1-E), validado en el proceso de investigación y construcción del instrumento con expertos y tutores. Fue escogido como uno de los instrumentos de estudio, en tanto que permitió observar las respuestas realizadas por los estudiantes abierta y libremente, en relación con los usos léxico-mediáticos y su concepción de mundo. Dicho instrumento fue aplicado de manera escrita en formato físico, conformado por *34 preguntas* de naturaleza abierta; de SÍ – NO ¿POR QUÉ? y de selección (X), cuyo tiempo de respuesta osciló entre 1 y 2 horas. Las preguntas se centraron en los siguientes temas de análisis: *a) Léxico juvenil usado (amigos, familia, colegio, internet, redes sociales), b) Uso de emoticones, c) Tribus o comunidades virtuales, d) Comunicaciones con amigos, profesores, familiares, padres, e) Clases de lengua castellana y filosofía, f) Respeto por el pensamiento e intereses de otros, g) Educación actual en Colombia, h) Pensamiento político, i) Actividades de la vida cotidiana en el tiempo libre y j) Proyección personal, académica y profesional.* Por Institución se determinó la siguiente codificación para darle consistencia y organización a la información. Para el primer caso, se lee como sigue: *Encuesta 1. Grupo 10-05, Institución Educativa Inem Felipe Pérez: (E1-G-10-05-IEIFP); (E1-G-10-10-IEIFP); (E1-G-11-08-IEIFP); (E1-G-11-11-IEIFP). Institución Educativa Ciudad Boquía: (E1-G-10-A-IECB); (E1-G-10-B-IECB); (E1-G-11-A-IECB); (E1-G-11-B-IECB). Institución Educativa Boyacá Pereira: (E1-10-1-IEBP); (E1-10-3-IEBP);*

(E1-11-1-IEBP); (E1-11-2-IEBP).

En segundo lugar, se diseñó y aplicó una rúbrica de preguntas orientadoras para llevar a cabo los *conversatorios*. La dinámica consistió en el diálogo abierto y libre entre investigador-estudiantes; el producto fue registrado por *escrito y audio-grabado*, con el consentimiento de estudiantes, docentes y directivos. En algunos casos, la duración fue de una hora académica y en otras de dos, según las disposiciones de los docentes encargados. Los temas estuvieron centrados en: *juventud; léxico oral, escrito y mediático; contextos de enunciación; perspectivas sobre la educación y la política; filosofía; vida cotidiana; pedagogía y metodologías de enseñanza-aprendizaje, etc.*

Con lo anterior, se buscó la expresión natural y viva de los educandos, en cuya realización, el debate y los distintos puntos de vista ampliaron los márgenes de las respuestas no diligenciadas en las encuestas; por tanto, el análisis, las inferencias y las precisiones surgentes. Con la aplicación de esta técnica se pudo observar *recurrencias léxicas* cuyos sentidos permitieron re-afirmar los usos léxico-mediáticos y la concepción de mundo de los E.E.M; para ello en el análisis se procedió de la siguiente manera: 1) Revisión de los registros orales (audio-grabados y transliterados) de los conversatorios por grado e Institución. 2) Descripción, análisis e interpretación por establecimiento educativo. 3) Selección cromática de las palabras (Recurrencias lexicales) relacionadas con las categorías y subcategorías derivadas de los fundamentos teóricos, y, 4) Registro de recurrencias lexicales institucionales e inter-institucionales, de acuerdo con los núcleos temáticos (Consideraciones generales).

En tercer lugar, se aplicó una *entrevista semi-dirigida* con una duración aproximada de 20 minutos a una muestra de (14) estudiantes de *grado 10° y 11°* de las tres instituciones elegidas. Este instrumento se empleó con la intención de indagar sobre las prácticas comunicativas, el léxico utilizado, las relaciones de enseñanza-aprendizaje y su incidencia en la construcción de conocimiento.

Las entrevistas estuvieron orientadas por preguntas rectoras a partir de conversaciones personalizadas, en cuyo desarrollo los estudiantes-informantes hablaron sin prevención; no obstante, sin constituirse en una conversación excesivamente libre, ni en una entrevista rígida, predeterminada con preguntas y respuestas precisas. Lo anterior, con la intención de establecer un análisis que permitiera la imparcialidad y la objetividad investigativa, en términos de fidelidad y correspondencia con los datos recolectados. En suma, este instrumento favoreció para ampliar el diagnóstico del fenómeno en cuestión; esto fue, corroborar o no lo hallado en las *encuestas* y en los *conversatorios*, y llenar vacíos posibles a partir de las particularidades y la honestidad discursiva de los E.E.M.

En cuarto lugar, la *observación de las clases de Lengua Castellana y Filosofía* se estableció de acuerdo con los permisos previos de los docentes implicados de las distintas Instituciones, y en algunas de las horas y días convenidos durante los años 2016 y 2017. Consistió precisamente en la observación directa y el registro escrito de lo acontecido en las aulas referente a los usos del léxico juvenil en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

De las *encuestas*, los *conversatorios* y las *entrevistas* realizadas se seleccionaron las palabras relativas a las categorías establecidas desde el campo teórico. Estas palabras fueron resaltadas cromáticamente, analizadas en función de las categorías y subcategorías y presentadas en las matrices de análisis pertinentes (*matriz de análisis 1. Uso léxico-mediático y matriz de análisis 2. Concepción de mundo*). Así mismo, se diseñó una *tabla de datos*, donde se registró por Institución el comparativo de *recurrencias*, en función de las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

Finalmente, se llevó a cabo el análisis cualitativo en cuyo proceso cobró relevancia la matriz cualitativa y la trazabilidad, las cuales permitieron generar las inferencias propias del caso. La información arrojada a través de las técnicas de investigación

fue seleccionada y expresada en tablas de datos, que luego se discutieron y se relacionaron con las categorías y sub-categorías conceptuales provenientes del marco teórico. Una vez realizados la descripción, el análisis y la interpretación de la información, se plantearon los hallazgos y se reflexionó sobre un posible programa pedagógico Alternativo. Posteriormente, se expresaron las conclusiones y recomendaciones en función de contribuir a la continua preocupación pedagógica sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana y la filosofía. Con ello se re-confirmó la idea de que la investigación correspondió a una apuesta abierta, libre y alternativa, más que a una visión cerrada del “cómo enseñar”, atados en dinámicas excesivamente metafísicas o platónicas.

Resultados

Usos léxico-mediáticos

Con respecto a los resultados de los instrumentos aplicados, los niveles de interacción a partir de usos léxico-mediáticos y las concepciones mantenidas de los E.E.M (en una escala cualitativa entre Alto grado y bajo grado) son los siguientes:

Tabla 1

Interacciones pragmáticas de E.E.M. a través del habla cotidiana y las comunicaciones mediadas por redes sociales

E.E.M.	Interacciones pragmáticas	Interlocutores	Sentimientos
	Habla cotidiana y redes sociales ¿Uso del léxico juvenil? ¿Diversos dispositivos y canales?	Compañeros y amigos cercanos	Confianza

Inem F.P.P.	Alto grado	Alto grado	Alto grado
Boquía	Alto grado	Alto grado	Alto grado
Boyacá	Alto grado	Alto grado	Alto grado

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Propósitos comunicativos de los usos léxico-mediáticos

E.E.M. Referirse a amigos con:	Referirse a situaciones o personas incómodas	Formas (Creaciones y (Re-creaciones,)	(Invención lexical)
Apreciación, cercanía, sentidos?	¿Uso de palabras soeces y/o difemismos? //	¿Conviene	y ¿sentidos exclusivos?
	¿Constituye irrespeto?		
Inem F.P.P.	Alto grado	Alto grado // No	Alto grado
Boquía	Alto grado	Alto grado // No	Alto grado
Boyacá	Alto grado	Bajo grado // No	Alto grado

Fuente: elaboración propia.

En relación con estos resultados se corrobora que el léxico juvenil no es usado con docentes directivos o padres de familia por más de la mitad de los estudiantes objeto de estudio. La razón estriba en que son asumidos con total respeto y autoridad. Ser mayores o adultos es sinónimo de un tratamiento discursivo distante. No obstante, se comprobó que a pesar de ello, algunos de los estudiantes en las tres instituciones hacen uso de re-lexicalizaciones y sobre-lexicalizaciones con padres de familia, familiares y profesores, siempre y cuando los niveles de cercanía y confianza sean concebidos previamente. Lo que da lugar al respeto representado en el control de palabras que puedan ser entendidas como malsonantes o inapropiadas contextualmente.

La figura del adulto: profesor, directivo, familiar, etc., sigue siendo considerada como digna de adecuación lexical y pragmática, en relación con la superioridad que les representa en situaciones de comunicación determinadas. Temas como: amigos, sexo, novio(a), por ejemplo, no son muy frecuentes en las conversaciones sostenidas entre estudiantes y profesores. A pesar, les llama la atención la conversación con docentes y suelen girar alrededor de tópicos sociales, humanos y profesionales, que a la gran mayoría de estudiantes participantes, les resulta atractivos y complementarios para las relaciones de enseñanza/aprendizaje. Esta manera de proceder mostró también el nivel de conciencia lingüística asumida por los E.E.M, a pesar de la deslegitimación y el rechazo que algunos padres de familia y profesores suelen manifestar a propósito de los usos léxico-mediáticos.

De este modo, las *locuciones*, *ilocuciones* y *perlocuciones* se gestan de acuerdo con los contextos de enunciación y los interlocutores válidos con quienes los estudiantes se encuentran en temáticas. Como resultado, se halló que las relaciones sociales dependen de las informaciones pragmáticas comunes, en cuyos sustratos las recurrencias se hallan en el entendimiento natural con pares y amigos etarios, quienes a partir de las propias relatividades lingüísticas, hacen posible su

construcción social de la realidad; no de otro modo, que a través de los diferentes asuntos y concepciones sobre la vida cotidiana compartidos.

Por su parte, se observó la tendencia a incluir palabras y expresiones extranjeras en las dinámicas léxico-mediáticas. Particularmente, aquellas derivadas de los usos dialectales propios del inglés americano y el castellano mexicano. Es decir, del discurso cotidiano, en el primer caso, y de las series y películas mexicanas transmitidas en la televisión colombiana, en el segundo. Se pudo evidenciar, igualmente, que en cada institución los estudiantes demuestran expresiones específicas creadas y re-creadas solo para su entorno; en ocasiones, exclusivamente para el uso al interior del aula. En el caso del colegio *INEM*, las palabras que suelen ser usadas son: *Monstruo, Bestia, Flete, Marimar, Haragán, Esclavo*. En el colegio Ciudad *BOQUÍA*: *Kokoro, Pri-, Popsy, Sospis, Watusi, Lagar-, Cartago, Violinista, Bombril, Alma flaca*. Y en el colegio *BOYACÁ* suelen usar particularmente: *Militante, Sorner, Chicuelas, Lacra, Socia, Plox*; cuyos sentidos se explicitan a continuación:

A. Sentidos de los usos léxico-mediáticos. Colegio Ciudad Boquía- Pereira (2016-2017)

Monstro	Amigo
Bestia	Amigo (Bueno en alguna actividad)
Flete	Amiguita cercana
Marimar	Amigo que llora mucho
Haragán	Amigo(a) que desea estar sexualmente con muchas (os)
Esclavo	Estudiante que es extremadamente juicioso con las actividades académicas

B. Sentidos de los usos léxico-mediáticos. Colegio Inem Felipe Pérez-Pereira (2016-2017)

Kokoro	Forma designativa de segunda persona para significar cariño, amor
Pri-	Apócope de primo para designar amigo o amiga

Popsy	Amigo
Sospis	Amigo, parceros
Watusi	Amigo de origen indígena
Lagar-	Reducción de la palabra lagarto para designar al amigo(a) que quiere estar sexualmente con muchos(as) o que es exagerado en algo.
Cartago	Amigo que es de complexión robusta
Violinista	Amigo(a) que tiene sexo consigo misma.
Bombriil	Amigo que tiene cabello frondoso (generalmente afro)
Alma flaca	Amigo extremadamente enjuto, muy delgado.

C. Sentidos de los usos léxico-mediáticos usados en el colegio Boyacá (2016-2017)

Militante	Amiga o amigo comprometido con asuntos políticos, sociales, ambientales y de defensa de las minorías
Sorner	Relajada, actitud y sentimiento de tranquilidad
Chicuelas	Amigas
Lacra	Amiga que sorprende por su actitud. No constituye ofensa
Socia	Amiga íntima
Plox	Forma para significar por favor tanto en la oralidad como en la escritura

A partir del corpus total recolectado se determinó que en las interacciones pragmáticas la inventiva lexical del E.E.M contemporáneo, se ve fraguada no solo por la dinámica tecnológica y su tendencia al ahorro lingüístico y/o laconismo pre-socrático, sino por la trascendencia e impacto que los aspectos socio-culturales e idiosincrásicos en cada país, producen en la visión de mundo de los jóvenes en particular, y del sujeto social en lo global. De ahí que la gramática de la lengua estándar en cada Estado fije el modo de ver social y cultural de la juventud moderna, para luego ser transformado en una invención forjada por la experiencia social (Halliday, 1979); que, en gran medida, reconfigura su concepción de mundo (Sapir y Whorf, 1940), sin prescindir completamente de la gramática base (estándar), de

donde emerge toda creación, re-creación, trans-creación, re-configuración, deformación, asociación e innovación lingüístico-pragmática.

En definitiva, se estableció que el manejo de las palabras se hace efectivamente trascendental para todos los E.E.M, en la medida que son asumidas como el reflejo de la imagen de los pares con quienes interactúan, determinando el nivel de incidencia y vigencia entre ellos mismos. Por su parte, los *elementos materiales e inmateriales a los que alude* (Escandell, 1993), se hacen prioritarios en sus conversaciones; las relevancias temáticas de estas son signadas en la música, el amor, el sexo, el novio(a), etc. En menor medida en lo concerniente a las obligaciones académicas y educativas; no obstante, las redes sociales constituyen un medio rápido, ágil y puntual, para compartir, interactuar y precisar aspectos relacionados con tareas y lecciones.

De otro lado, convinieron en que el uso léxico-mediático los puede afectar o no en la vida cotidiana, pero en las asignaturas y desarrollos académicos aseveraron que no tanto. Algunos concluyeron que el léxico juvenil no tiene nada que ver con el conocimiento que se adquiere, ni este interrumpe el proceso de aprendizaje. Solo que podría afectar, en alguna medida, la consecución de un trabajo en una etapa adulta, pero que para adquirir el conocimiento, en sí mismo, no es un obstáculo; pues, según su forma de ver, no tiene nada que ver lo uno con lo otro.

En relación con los usos provocativos del lenguaje, se halló que en los diferentes ámbitos de enunciación socio-educativos, el lenguaje juvenil y las concepciones de mundo actuales, se acercan (guardando las proporciones naturales) a valores y características pre-socráticas y pos-metafísicas; lo anterior, en reciprocidad con las categorías y sub-categorías asumidas en el marco teórico.

En lo primero, destacó que características como la *Aletheia-colectividad*, advertida en el ámbito histórico de la Grecia arcaica, se gesta en las relaciones con pares académicos, familiares y docentes. Como se desprende de los análisis generales

en las tres matrices, los E.E.M buscan el recuerdo de los Otros y de los adultos a través de sus particularidades modos de nombrar y leer el mundo; pletóricos de un *lenguaje lacónico y una creatividad*, muy propias del mundo pre-socrático referenciado en los fundamentos relativos a las implicaciones filosóficas; la exclusividad marcada en sus recursos lingüísticos, así lo dejó ver.

La ontología del léxico juvenil no es metafísica. Rompe con esta concepción signada en lo inmutable, lo eterno y lineal. En este marco, no es menos la consideración de los educandos, según la cual, forman la etapa de la juventud y el colegio dos grandes momentos para el recuerdo memorable; pues solamente se viven una vez y su naturaleza es bastante efímera. La adultez, las ocupaciones, profesiones y responsabilidades pronto llegan, y esto les hace sentir la necesidad de aprovechar al máximo el tiempo y su mocedad: disfrutar, reírse, apasionarse por lo que les interesa y buscarle sentido a su existencia, relacionada con las relaciones socio-afectivas surgentes.

El humor destacado a través de redes sociales a partir de fragmentos, imágenes, emojis o videos cortos, constituye para los educandos una dinámica primordial y casi inevitable en las interacciones simbólicas y lingüísticas. La alegría, el divertimento, la buena vida, como la buena vibra y energía, son necesarias en los usos léxico-mediáticos a través de las diferentes redes y plataformas con las que intercambian pensamientos, ideas, actividades y aprendizajes socio-cotidianos. Esta dinámica permea los contextos de enunciación, en cuyo seno suelen emprender acciones juveniles, más que estados advertidos por el ojo adulto.

En comparación con la *Eudaimonía-Bienestar* experimentada en el ámbito histórico de la Grecia arcaica, las ideas anteriores se fraguan también en la felicidad evidenciada en las conversaciones orales. Características vislumbradas de manera idéntica en las plataformas virtuales de la contemporaneidad, donde la *oralidad escrita* se ha vuelto recurrente. Así, se pudo establecer que los registros escriturales a través de dispositivos tecnológicos múltiples, no se alejan de la constitución oral

y conversacional de donde surgen. Esto significa que las conversaciones generadas al interior del aula, en el centro educativo, en ámbitos de la calle o familiares, son trasladadas cada vez más en su proto-formato. No hay distinción. La formalidad de la escritura y sus principios constitutivos texto-estructurales, no son tenidos en cuenta a la hora de desplegar mensajes en los variados entornos virtuales.

En esta medida, se encontró que muy cercano a las re-significaciones del hombre y el poeta pre-socrático, los E.E.M re-significan su mundo desde la pluralidad y la simultaneidad. Se manifiesta en sus interacciones pragmáticas y en las concepciones culturales e hibridaciones a través de gustos e intereses, demostrados en conversaciones presenciales o digitales. Es claro que el pasado, el presente y el futuro, lo intercalan sin discriminación. Las ideas alrededor de las modas, la música, estéticas, formas de actuar y pensar sobre la sociedad, así lo revelan. En el presente, hallan la máxima realización de las novedades simultáneas y anti-lineales; como una especie de respuesta alternativa y contraria a las ideas promulgadas por la metafísica y la escritura tradicional aristotélica.

Estimar con agrado los cambios propios, las búsquedas múltiples y las acciones progresivas es una muestra de la *circularidad y la pluralidad* que ejercen tanto las acciones de los educandos como los recursos del lenguaje. Pensar en las relaciones de enseñanza/aprendizaje basadas en algo más que la palabra y la escritura; apreciar la Educación del país como un sistema que requiere mutar hacia lo tecnológico y la libertad, y, entre tanto, asumir que la política debe ser socialista, humana y sincera, es demostración de un chip mental fundamentado en la emancipación y el deseo de alternativas para su desarrollo formativo.

Lo antedicho fue advertido en *los instrumentos de investigación* aplicados en las tres instituciones. Ciertamente, en el marco de las relaciones de enseñanza/aprendizaje de las asignaturas específicas de lengua castellana y filosofía. En el análisis de los instrumentos se encontraron datos que emergieron progresivamente. Por ejemplo, se comprobó que los conversatorios arrojaron otros

datos que apoyaron vivazmente las respuestas otorgadas en las encuestas; las cuales fueron cruzadas con la información obtenida en las entrevistas y las observaciones de aula.

Cabe resaltar que en este análisis los *usos provocativos del lenguaje* se hallaron desde diferentes acepciones léxico-mediáticas. En tanto relacionadas con una visión pos-metafísica del mundo, aportaron luces en la búsqueda de pistas en pro de un posible programa pedagógico alternativo. Con Nietzsche, pudimos establecer que la fiesta pagana juvenil se halla entre la provocación y la diferencia; lo apolíneo y lo dionisiaco. Pues el protagonismo del lenguaje metafórico; los juegos y sentidos lexicales Wittgensteinianos; al igual que los criterios referenciales del significado en comparación con los criterios pragmáticos del significado; los usos connotativos; las mutaciones de léxico y la comunicación interactiva; dejaron relucir un sentimiento detonante y lexical, que los E.E.M utilizan con desparpajo, sin tapujos y con amplias licencias tecnológicas. Su uso les ánima, divierte, fusiona y cohesiona en su pragmática gregaria.

Palabras como: *Pez, Monstruo, Bombón, Flete, ¡Qué torta!, ¡Haragán!, ¡Boquicariel!, Marimar, Oe, Boba, Holi, Repaila, Fasti, Sorner(o)a, Melo, Mero, Fino, Cilantro, Nonas, Gancho, Breve, De una, Hágale, Kokoro, Perro, Bro, Guiso, Grillo(a), Rana, Lora, Bagre, Baboso, Cartago, Angry Bird, Violinista, Alma Flaca, Sorner, militante, Indias, Perras, Pendejis, Gonococo, etc.*, son muestra de ello. Total, se trata de usos determinados por un modo de ver transgresor, pero al tiempo conecedor de las responsabilidades y las autoridades familiares, educativas y sociales.

Lo provocativo se descubre en que al tenor de sus interacciones pragmáticas, desencadenan un fuerte arsenal de sentidos adecuados a los contextos e interlocutores válidos. No obstante, se reconoce su devenir y transformación en el tiempo, al estilo heraclíteo; cuyos sentidos avanzan rápidamente en función de hallar precisiones diversas, funcionales, novedosas y siempre en permanente

actualización semántica; pertinentes, además, con los propósitos de su *Ser* (Heidegger), los cuales también son deseados en el ámbito de la educación y las relaciones de enseñanza/aprendizaje. Esto, en medio del reconocimiento de *algunos maestros*, que, según las consideraciones de por lo menos el 40% de la población total intervenida (273 E.E.M.), le apuestan a una educación dinámica, anímica, incluyente y cambiante.

Concepciones de mundo

En sintonía con los usos léxico-mediáticos, co-existe una concepción simultánea que oscila entre lo negativo y lo positivo relacionada con *la participación en tribus, comunidades virtuales, sub-culturas o sub-grupos*. Dicha apreciación dado que por una proporción mayoritaria de estudiantes (90%) no se considera fundamental hacer parte de comunidades virtuales, sub-grupos o sub-culturas particulares, para establecer relaciones, interesarse o identificarse con una temática o varias. Se halla el deseo de libertad, diversidad y autonomía para estar en una, en varias comunidades, en grupos o no estar definidos exclusivamente en alguno. La referencia al estilo, la filosofía unitaria y la agresividad o intolerancia de algunos de ellos en lo presencial o virtual, no les genera atracción; lo que sería consecuencia de un pensamiento signado en el eclecticismo moderno, apartado de imposiciones culturales exclusivas.

En los tres establecimientos emergió una concepción positiva sobre *la comunicación, temas, sentimientos y léxico juvenil con padres y familiares*. Esta apreciación se mantuvo toda vez que la totalidad de los educandos (100%) estimó necesario comunicarse con la familia, para fortalecer la convivencia y el afecto. Predominó en sus respuestas el hecho de sentir que representan una parte fundamental de sus vidas para el apoyo y el crecimiento colectivo. La familia, así, constituye un núcleo determinante para su propia realización juvenil, social, educativa y profesional.

Se encontró, como característica común, que la gran mayoría (90%) plantea su decisión de evitar el uso léxico-mediático con padres, familiares y adultos, debido al respeto, la seriedad y la autoridad que les representan. La incomprensión que su uso podría acarrear, también es un motivo determinante para prescindir de él. No es un irrespeto, sin embargo, para algunos, utilizarlo en casos particulares con padres, familiares y adultos, que brinden la confianza y comprensión necesarias, pero guardando siempre la compostura del caso; sobre todo, con el empleo de palabras malsonantes o soeces. En fin, se descubrió que co-existe conciencia lingüística y adecuación discursiva, de acuerdo con los contextos e inter-locutores presentes, a pesar de los prejuicios sociales y el imaginario colectivo negativo, detrás de los usos léxico-mediáticos.

De otro lado, se identificó una concepción positiva por parte de la mayoría referida a *las clases de lengua Castellana y Filosofía, las relaciones de enseñanza/aprendizaje y la inclusión del léxico juvenil y sus intereses en las reflexiones de clases*. No así, frente a la concepción de *la Educación y la Política en Colombia*. Estas apreciaciones surgieron toda vez que casi la totalidad de los educandos, estimó fundamental el aprendizaje de lengua Castellana y Filosofía para la formación humana y el entendimiento de la vida.

Predominó el hecho de sentir que las clases llaman la atención, agradan y entretienen. También se apreciaron particularidades relativas a las preferencias, donde algunos expresaron mayor o menor satisfacción frente a las clases, al tiempo que inconformidades referidas a las dinámicas de aula, relaciones de enseñanza/aprendizaje, educación y política general en el país. Estas perspectivas se encontraron comunes entre los grupos de los tres centros educativos. Reflejadas en el deseo de: *el cambio del sistema educativo; el aumento del respeto; el rescate de la tolerancia socio-educativa; el crecimiento de la inversión económica en la educación pública; la calidad real en las instituciones; la inclusión de sus intereses y acciones, las nuevas formas de enseñar y la transformación de la política en el*

país; esta última, según sus miradas, es la llamada a propiciar condiciones adecuadas para la población, en general, y para los estudiantes de instituciones oficiales, en particular. Pistas detrás de los usos léxico-mediáticos y las concepciones de mundo, que permitieron finalmente reflexionar interdisciplinariamente sobre un programa pedagógico alternativo desde implicaciones filosóficas, tal como se presenta en el siguiente gráfico. (Gráfico 1).

Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los E.E.M de la ciudad de Pereira-Risaralda, presentan usos léxico-mediáticos y concepciones de mundo mediadas por sus contextos socio-culturales y las experiencias en cada espacio educativo particular. No obstante, evidencian configuraciones discursivas comunes que los identifican como pares en la construcción social de su realidad (Berger y Luckman, 1968). Lo que confirma lo expuesto por estos autores en cuanto aducen que la construcción de las realidades se lleva a cabo de manera colectiva, a partir de los lenguajes usados y el progreso de estos en sus dinámicas de sentido. Esto es, la relación lenguaje-objeto-sujeto y su interiorización consciente.

Resulta interesante constatar que las interacciones lingüístico-pragmáticas en las tres instituciones se gestan sin distingo alguno. Tanto en el colegio, en la calle y en el hogar, adoptan cercanías con los amigos o pares académicos. En ocasiones con adultos y docentes, pero la tendencia es a actualizarse con respeto y prudencia. Distinto a lo que emerge en las interacciones con amigos, en conversaciones presenciales y virtuales, donde la prudencia no está presente y la licencia para expresar disfemismos es total; la gran mayoría de estudiantes utilizan las redes sociales Whats App y Facebook para interactuar especialmente con sus amigos, más que con familiares, siendo estas las de suma utilización en sus interacciones. No obstante, en dichas interacciones, las palabras de carácter soez adquieren una tonalidad apreciativa y de contacto de acuerdo con la situación; no constituyen insulto. A no ser que la intención en el acto comunicativo sea precisamente la ofensa

o la discriminación y la forma proposicional se corresponda en una relación uno a uno con el sentimiento; estas formas son minimizadas y controladas en el ámbito de la clase y de la Institución en general, siempre y cuando adultos o docentes no escuchen. Existe en esto una manera de revalorar el lenguaje corriente al estilo de Austin (1962). Sus locuciones, ilocuciones y perlocuciones así lo destacan a partir de los conjuntos de léxicos en los que se marcan intimidad, apreciación, comodidad, incomodidad, inconformidad o conformidad con los interlocutores o los contextos en los que enuncian.

Así mismo, es evidente que las influencias de lenguas extranjeras, sobre todo del *inglés norteamericano* y el *castellano mexicano*, tienen lugar en sus conversaciones. Tanto en las orales como en las escritas a través de las redes es usual que el proceso fonológico del castellano colombiano, se establezca en formas y sonidos pertenecientes a dichas lenguas; esta acción, posibilitada por la continua exposición a novelas y series mexicanas en los canales nacionales, además de las constantes informaciones, videos, fragmentos e imágenes compartidas por medio de diversas plataformas en internet.

Por otra parte, las alteraciones, transformaciones, re-creaciones fonéticas, morfológicas y semánticas, cuyos sentidos son inteligibles en los modos de comunicarse con usos léxico-mediáticos, representan formas encriptadas al margen de la norma estándar; esto les genera comprensión, felicidad, risa y sentido colectivo al interior de sus grupos; cuyos alcances con las categorías filosóficas en que se soporta el estudio, son bastante cercanas.

Finalmente, expresiones como: *breve, de una, todo bien, hágale, dale*, usadas tanto en interacciones orales cara a cara, como en conversaciones a través de dispositivos y entornos virtuales, generan un sentido pragmático total. Esto significa que el compromiso en una situación comunicativa se pone de manifiesto y con la certeza del momento. En dichas palabras, el *decir* y el *hacer* señalado por Austin (1962), según sus manifestaciones, se corresponde adecuadamente.

Tanto la Aletheia, la colectividad, el lenguaje lacónico, la creatividad, la circularidad, pluralidad y eudaimonia, características de la filosofía pre-socrática, revelan cercanía con los usos léxico-mediáticos y las concepciones de mundo de los E.E.M. Guardando las proporciones, se evidencia en las ideas frente al significado de juventud y estudiante, según las cuales, es importante ser recordados de acuerdo con las maneras de asumir espacios, momentos y decisiones frente a la vida cotidiana en redes sociales y ámbitos de interacción presencial.

De su lado, la colectividad es co-relacional con los usos lingüístico-pragmáticos y sus sentidos gregarios, múltiples y sociales. Unidos específicamente al lenguaje lacónico que también, al modo de la Grecia Arcaica y su lenguaje fragmentado, es usado por los E.E.M, como manera de acercarse íntima, rápida y contundentemente a los Otros desde lo que desean comunicar y cómo lo desean comunicar. Cobra sentido, en este circuito, las informaciones pragmáticas compartidas al estilo de Escandell, toda vez que los sentidos se viralizan a través de redes sociales y plataformas que extienden sus prácticas y temáticas comunes.

En consecuencia, la pluralidad y simultaneidad son parte de su hacer. No responden a una lógica binaria, sino simultánea y cambiante. Los estados de Facebook, las imágenes de perfiles y las publicaciones constantes y diversas, hacen sentir que hay un E.E.M, reiniciándose en la circularidad y pluralidad permanente. Todo acaba pronto y pasa de moda muy rápido en sus modos de ver el mundo y las concepciones sobre la vida. Sin embargo, todo vuelve, se re-crea, se potencia en estilos de música, estéticas, vestuarios y gustos. Lo que dice de una hibridez mayúscula reiniciando en las generaciones de jóvenes, cada vez.

La creación y re-creación del significado realizadas por los estudiantes a partir del *protagonismo del lenguaje metafórico, el símil, la concreción* y su desarrollo como *seres plurales* (en constante movimiento heraclíteo y *no inmutable* a la manera de Parménides), demuestran las continuidades y transformaciones en las que creen y

convienen con sus filiaciones grupales y tecnológicas.

Los usos provocativos del lenguaje de los E.E.M, generalmente, están signados en los sentidos metafóricos convenidos y las re-lexicalizaciones o sobre-lexicalizaciones socializadas en sus interacciones léxico-mediáticas. Las relaciones planteadas entre los sujetos, los objetos y las situaciones, determinan los niveles de creación, re-creación y sentido. En muchas de las ocasiones estos usos provocativos del lenguaje realzan características de las personas, los momentos o las apreciaciones elaboradas frente a las experiencias de su vida cotidiana tanto al interior de las aulas como en los espacios de socialización en las propias instituciones.

Dichos usos también suelen provocar en otros contextos. No solamente se establece que ocurre en las relaciones de enseñanza/aprendizaje, sino que acontece en los hogares con padres de familia y familiares en general. Esta dinámica, sin embargo, la llevan a cabo con la discreción del caso, debido al respeto que les inspiran sus interlocutores y contextos de enunciación. Adicionalmente, por el desdén y la deslegitimación del léxico juvenil que en algunas ocasiones suelen ser manifestadas por padres, docentes y adultos en general.

Las prácticas léxico-mediáticas juveniles se emparentan más con una visión pos metafísica a tono con diferentes y versátiles formas de detonar sentidos en las interacciones sociales, grupales, familiares y virtuales, que con una permanencia lexical o disciplinar impartida en paradigmas de enseñanza tradicionales.

Las apuestas pedagógicas deben plantearse desde la pedagogía crítica y constructivista para ampliar el entendimiento sobre el sentido de educar. Estas perspectivas invitan a replantear los modos de entender y operar en las aulas de clase, a través de dinámicas reflexivas relacionadas con la generación de consciencia, frente al lugar de la política y el hombre en los hechos educativos. Justamente, estas acciones del quehacer pedagógico, pensadas en el marco del

reconocimiento de las diferencias de los educandos y las concepciones emergentes detrás del léxico juvenil.

Las transformaciones que habría que ir propiciando tendrían que gestarse en el propio pensamiento y actitud del docente contemporáneo. La diferencia, la rebeldía, la divergencia académica y pedagógica, deben ser características del nuevo docente consciente de su rol social y su alta responsabilidad con la formación crítica de los E.E.M actuales. Reconocerse primero como plural, abierto y progresista, le posibilitará al docente transformaciones actitudinales y profesionales, para admitir, en segunda instancia, a sus estudiantes como legítimos interlocutores; no menos, que en un mundo educativo que se quiera o no, se ha desplazado con la injerencia de las nuevas tecnologías, las actitudes de sentido irreverentes y las nuevas formas de nombrar el mundo; sobre todo, de los estudiantes contemporáneos; quienes, con seguridad, ya no solo aprenden al interior del aula.

Con base en lo expuesto, se ratifica que existen pistas detrás de los usos léxico-mediáticos y la concepción de mundo de los E.E.M, cuyos sentidos han posibilitado reflexionar pedagógicamente desde otra orilla, tal y como se da cuenta en la totalidad de la investigación.

Referencias

- Alpízar, L; Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. Revista Última década n°19, Cidpa Viña del mar, Noviembre 2003, pp. 105-123.
- Arguello, R. (2014). Los destinos virtuales de la palabra. El futuro del lenguaje y el libro en la era digital. Colombia, Net Educativa Editorial.
- Austin, J.L. (1990). Cómo hacer cosas con palabras. Trad. De Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Barcelona, Paidós.
- Bajtín, M. (1995). Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (1999). Modernidad líquida. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, L.W. (1971). Lenguaje, pensamiento y realidad. Selección de escritos. Prólogo de Stuart Chase. Introducción de John B. Carroll. Barcelona, Barral Editores.

- Berger, P.L ; Luckman, T. (2001). La construcción social de la realidad. H.F. Martínez de Murguía.
- Castañeda, L. S; Henao, J. I. (1994).El parlache: lenguaje de los jóvenes.
- Colli, G. (1990). El nacimiento de la Filosofía. Traducción de Gilbert Mathieu, Facultad de Ciencias, Universidad del Valle. Obtenido de: http://cmap.upb.edu.co/rid=1186175794968_1930164874_836/EI%20Nacimiento%20de%20la%20Filosof%C3%ADa%20Giorgio%20Colli.pdf
- Dussel I. & Quevedo, L. A. (2010). Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico presentado en el VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías, denominado: / 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.
- Eliade, M. (2011). El mito del eterno retorno: arquetipos y repeticiones. (R. Anaya, Trad.) Madrid, Alianza Editorial.
- Escandell, M. V. (1993). Introducción a La pragmática. Barcelona, Anthropos.
- Escobar C, M. R (2009). Jóvenes: cuerpos significados, sujetos estudiados. En Revista Nómadas. N° 30. Universidad central- Colombia.
- Espejo O, M. B. (2008). ¿De la 'antinorma' a la norma? Del antilenguaje juvenil a la lengua estándar. Revista Colombia Vigía Del Idioma ISSN: 1657-5407 ed: Academia Colombiana De La Lengua v.17 fasc. p.3 - 3.
- Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Barcelona, editorial Ariel. S.A.
- Fraenkel, J.R. y Wallen, N.E. (2003). How to design and evaluate research in Education. New York, Mc Graw Hill. 5th edition.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra, (19^a ed, 1989, 150 p.)
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Nueva York: Herder y Herder, 1970 (manuscrito en portugués 1968). Publicado con el prefacio de Ernani Maria Fiori. Río de Janeiro, Continuum, 218 p.)
- Gadamer, H.G. (1993). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca. Quinta Edición. Ediciones Sígueme.

- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México, Grijalbo.
- Giraldo, H. L.A ; Osorio, M. S. (2017). Representaciones discursivas del habla juvenil en la Educación Media. Fundamentos, análisis y prácticas. Pereira, Editorial Redipe.
- Giroux, A. H ; Mc Laren, P. (1998). Sociedad, Cultura y Educación. Madrid, Niño y Dávila Editores.
- Giroux, A. H. (1992). Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. Prólogo de Paulo Freire. México, Siglo XXI editores. S.A de c.v.
- Giroux, A. H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, R.E.F. (2004). Hacia una re-conceptualización de lo curricular: Reforma y política educativa. Revista Itinerantes N° 2. Cultura, Educación y Formación. Popayán-Colombia.
- Halliday, M.A.K. (1979). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Bogotá, Fondo de cultura económica.
- Havelock, E. (1996). La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente (A Alegre Gorri, Trad.) Barcelona, Paidós Ibérica.
- Heidegger, M. (1951). El Ser y Tiempo. 1ª edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, M.C. (2015). Historia de la Educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Posgrado. Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía.
- Hirschberger, J. (1954; 1994). Historia de la Filosofía. Antigüedad, Edad Media y Renacimiento. Tomo 1. Presentación, traducción y síntesis de historia de la filosofía española por el profesor Luis Martínez Gómez. Barcelona, Herder.
- Jager, W. (1992). La paideia. Los ideales de la cultura Griega. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lakoff, G.; Mark, J. (1980). Metáforas de la vida cotidiana. Tercera edición. Cátedra. Colección teorema. Madrid.
- Landow, G. (2009). Hipertexto 3.0. Teoría Crítica y nuevos medios en la era de la globalización. Barcelona, Paidós.

- Laverde Toscano, María Cristina et al. (2007). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre editores.
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura*. Informe al Consejo de Europa. Prólogo de Manuel Medina. Barcelona, Anthropos Editorial.
- Lodico et al. (2010). *Methods in Educational Research: From theory to practice*. San Francisco, Jossey-Bass. 2nd edition.
- Lozano, M. (2011-2012). *El habla de los jóvenes en la universidad bogotana: una aproximación socio-pragmática*.
- Luhmann, N. (1990). *Teoría de la sociedad*. Guadalajara, México, Universidad Iberoamericana, 1993.
- Maffesoli, M (2005). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marafioti, R. (1996). *Culturas nómades. Juventud, cultura masiva y educación*. Argentina, editorial Biblios.
- Marcuse, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación*. Traducción directa de Juan García Ponce. Revisada por J. G. T. México, D.F: Editorial Joaquín Motriz S.A. marginales de Medellín. *Revista Lingüística y literatura*, (26)
- Marrou, Henry-Irenne (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid, Akal Universitaria.
- Martínez, S. M. C (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Cali, Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Humanidades.
- Mc Laren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. 4^a edición en español. México, Siglo XXI editores, s.a. de c.v.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, John Wiley & Sons, pp. 88-126.
- Mondolfo, Rodolfo (2007). *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. México, Siglo XXI Editores S.A.

- Nietzsche, F. W. (2014). Friedrich Nietzsche. Obras inmortales. Tomo I – IV. Barcelona, Olmak Trade. S.L. Editorial.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Traducción de Angélica Scherp. México, Fondo de Cultura Económica.
- Platón. Obras completas. Gredos. <http://dmisari.blogspot.com/2015/04/obras-completas-de-platon-gredos-en-pdf.html>
- Ramírez, P.L.A (2007). Comunicación y Discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos. Bogotá, Palabra Magisterio.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá-Colombia: Grupo editorial Norma.
- Reina, R.C.A. (2012). Historia de los jóvenes en Colombia. (1903-1991). Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Universidad Nacional de Colombia.
- Revolución educativa. (2002 – 2010). Acciones y Lecciones. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241342_memorias_RE.pdf . Recuperado el 21 de Septiembre de 2015.
- Rodríguez, Angélica (2014). Entre luces y sombras. Convivencia escolar y malestar docente. Colombia-Cauca: Editorial UC.
- Rodríguez, G.F. (2006). Medios de comunicación y contracultura juvenil. Madrid, Círculo de Lingüística Aplicada. (clac).
- Rorty, Richard (1991). “La Contingencia del Lenguaje” y “La Contingencia del yo” en: Contingencia, Ironía y Solidaridad, México, Paidós, México.
- Rorty, Richard (2002). Filosofía y Futuro. Trad. De Javier Blanco y Ángela Ackermann.
- Sacristán, J. Gimeno. (2003). El alumno como invención. Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Scolari, C. (2004). Hacer Clic. Hacia una socio semiótica de las interacciones digitales. Barcelona, Gedisa.
- Serna Arango, Julián (2007). Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico. Barcelona, Anthropos.
- Serna Arango, Julián (2011). Las apuestas perdidas de Occidente. Universales, inmortalidad y culto al presente. Barcelona, Anthropos.

Serna Arango, Julián (2012). Antítesis. Contra la inercia del pensar. México, Ediciones sin nombre.

Serna Arango, Julián (2013). Apócrifos. Contra los “ismos” dominantes. México, Ediciones sin nombre.

Serna Arango, Julián (2014). Reptiles de a pie. México, Ediciones sin nombre.

Serna Arango, Julián (2018). El mamífero infeliz. Barcelona, Anthropos.

Serna Arango, Julián. (2011). Adversus agelastos. Ironías & paradojas. México, Ediciones sin nombre.

Valderrama, C; Laverde (1998). Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Argentina, Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.

Vélez, M. Bibiana (2015). Fines de la Educación. Repensados a partir del conflicto trágico. Tesis Doctoral. Universidad Tecnológica de Pereira. Rudecolombia.

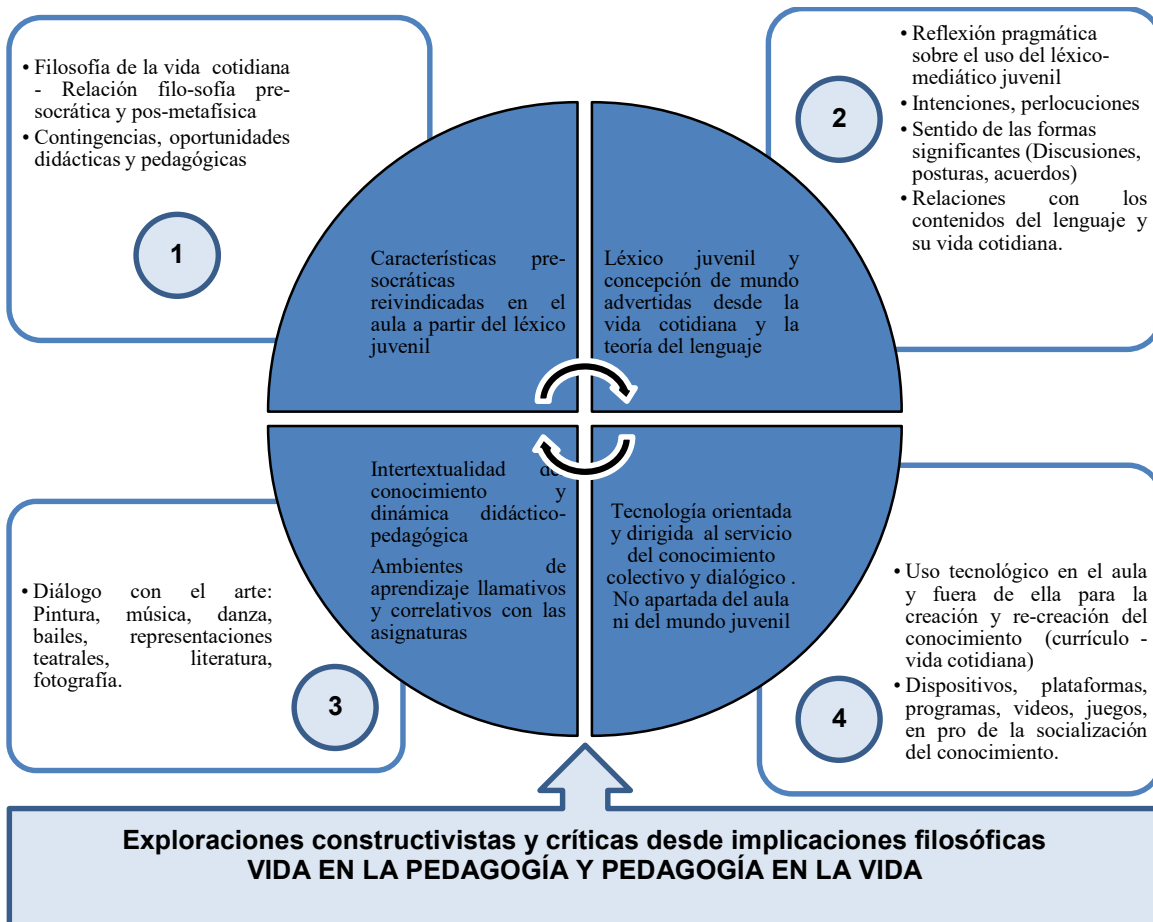
Vernant (1992). Los orígenes del pensamiento griego. Barcelona, Paidós.

Wittgenstein, L (1999). Investigaciones filosóficas. Traducción Alfonso García Suarez y Ulises Moulines. Barcelona: Ediciones Altaya.

Apéndices

Gráfico 1. Elementos empíricos para la reflexión sobre un posible P.P.A.E.M.





20.

**INFLUENCIA EN EL RAZONAMIENTO EN CIENCIAS Y EN
MATEMÁTICAS DE LAS VARIABLES COMPRENSIÓN LECTORA Y
FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
ESTUDIO COMPARATIVO.**

Juan Carlos Sánchez Huete

Gregorio Pérez Bonet

Antonio Rodríguez López

Marta Martín Nieto

(Grupo Investigación PENLAB, CES Don Bosco-UCM)

RESUMEN

En esta investigación se muestra un estudio comparativo en estudiantes universitarios de Magisterio del Grado de Primaria, Magisterio del Grado de Infantil y Grado de Pedagogía para analizar la influencia de la comprensión lectora y la fluidez lectora en la capacidad de razonamiento en dos ámbitos: ciencias y matemáticas.

Para ello se realizó la medida de la comprensión lectora, de la fluidez lectora y de la capacidad de razonamiento en ciencias y en matemáticas en una muestra de 499 estudiantes de los grados universitarios mencionados anteriormente.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, fluidez lectora, razonamiento científico, razonamiento matemático.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio intenta analizar cuál es la relación entre las variables fluidez lectora y comprensión lectora con el razonamiento en ciencias y en matemáticas, concretamente en la resolución de problemas entendida como actividad principal en las áreas científica y matemática.

Para esta actividad se demandan competencias básicas que los maestros ha de dominar: leer comprensivamente, razonar acerca del planteamiento de la situación problemática, planificar una estrategia para la posterior resolución, contrastar la solución e informar del resultado.

La lectura es un ejercicio de reflexión constante donde se realiza una toma de decisiones estratégicas. Así lo afirman Quintanal Díaz y Téllez Muñoz (2000):

Desde el campo de la resolución de problemas, se planteaba que ésta implicaba un primer proceso de conocimiento del mensaje, interpretación de la situación cuestionada, y debido conocimiento de la pregunta que se explicita.

Así, conocer el problema (comprenderlo cuando se lee) implicaba que en el cerebro del lector se activaba el procedimiento de resolución adecuado. Si no era así, debía profundizarse en su contenido hasta la comprensión adecuada. De esta forma, aprender a resolver problemas implicaba asimilar procesos interpretativos y en virtud de un entrenamiento programado, adiestrarse para ello (p. 37).

Las tareas escolares donde se plantea resolver situaciones problemáticas es, en demasiadas ocasiones, rutinarias y escasamente comprensivas, con un fin determinista: alcanzar una solución sin apenas tener en cuenta el proceso que se efectúa y dando mucho más énfasis a la comprobación del problema, consistente

en el visto bueno y la conformidad por el docente, ignorando la validez de la estrategia.

Además, se añade el carácter de abstracción de muchos conceptos matemáticos que se emplean al hacer ciencia dificulta su aprendizaje y su manejo (Sánchez Huete y Fernández Bravo, 2003, p. 76).

Las ciencias y las matemáticas son áreas del conocimiento basadas en el mundo físico. Aun así, para su enseñanza, imponemos se aprendan en multitud de ocasiones sin experiencias previas: se introducen abstracciones que a la propia humanidad le ha costado realizar cientos de años (Sánchez Huete y Fernández Bravo, 2003, p. 11).

Por eso se duda si las metodologías y las didácticas que se enseñan en las aulas de magisterio son las adecuadas.

El programa para la evaluación internacional del alumnado (PISA), que evalúa la capacidad para aplicar el conocimiento adquirido en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias (MECD, 2017, p. 478) ha deparado unos resultados preocupantes en las sucesivas evaluaciones sobre España, pues se concluye un razonamiento muy inferior a lo que corresponde por el nivel de estudios en las mencionadas áreas. Ya la misma ley educativa vigente, en su preámbulo, reconoce que “el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE” (LOMCE, 2013, p. 6).

Almeida, Bruno y Perdomo (2014) comentan que “es una realidad, tanto en España como en otros países, que los futuros profesores no siempre poseen una comprensión conceptual adecuada de los contenidos matemáticos que deberán enseñar”.

Schleicher, director de educación de la OCDE (Informe PISA), a la pregunta si las pruebas PISA matan la creatividad en el aula, contesta: “PISA criticaría a España por centrarse en la reproducción del conocimiento. Los españoles son los mejores en recordar hechos, cifras... pero flojean en el pensamiento creativo, en resolver problemas o en aplicar conocimientos a situaciones nuevas” (El País, 10/10/2018).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 Concepto de Comprensión Lectora

Capacidad de comprender cada palabra del texto de una forma exclusiva y global, de manera que el lector interprete porque comprende el texto y le dé un sentido cierto.

Leer es comprender y comprender es interpretar. Quintanal Díaz (1999) explica qué es interpretar un texto y los pasos necesarios de este proceso de interpretación:

La capacitación del niño solo tiene un objetivo: disponer los mecanismos necesarios para una interpretación fiel del texto. Su dominio responderá a un plan de adiestramiento concreto. No surge espontáneo, resulta de la acción educadora.

Podemos plantearnos un esbozo de categorización de la formación lectora dado que son distintos los componentes que la conforman (p 230).

1.2 Concepto de Fluidez Lectora

Fluidez es un término introducido en la conceptualización didáctica de la lectura para sustituir al de «velocidad», que supone un tratamiento del texto solamente decodificador: emplear el menor tiempo posible en recorrer con la vista una línea gráfica.

La fluidez supone la implicación del ojo con una buena destreza en cuanto a la movilidad, pero también a la corrección identificadora.

Cuando la información textual llega al plano del conocimiento, es entonces cuando la lectura alcanza su totalidad. La información novedosa que aporta el texto, en algunos casos, se limita al plano comprensivo, pero no le podemos dar el rango de eficacia hasta su integración en la estructura de conocimiento: “comprender es integrar el contenido de un texto en la mente del lector de un modo personalizado” (Quintanal Díaz, 2015, p. 62).

1.3 Concepto de Razonamiento

“Para poder acercar a los estudiantes al conocimiento científico, se debe saber cómo son los procesos de pensamiento necesarios para la comprensión de estos conceptos y cómo favorecer la mejora de su razonamiento para facilitar la comprensión de la ciencia” (Sánchez-Huete, Pérez-Bonet, Méndez-Coca, Rodríguez-López y Martín-Nieto, 2019, p. 112).

Comprender conceptos abstractos supone desarrollar habilidades tales como las de razonamiento (Hand, Prain y Yore, 2001), lo que supone un pensamiento creativo que proporciona proyectar hipótesis para comprobar cuál es la correcta y así llegar a la conclusión final (Méndez, Sánchez y Méndez, 2017, p. 2.149).

2. METODOLOGÍA

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo y correlacional, y pretende conocer los niveles en las variables medidas, además de estudiar las relaciones de las mismas comprobando posibles influencias de las variables entre sí.

2.1 Objetivos de la investigación

- Analizar las diferencias en las variables estudiadas en función de Sexo, Curso y Grado.

- Hallar posibles relaciones entre las variables a estudiar.

2.2 Muestra

La componen 499 sujetos; es no probabilística e incidental, ya que formaron parte del estudio los alumnos de los distintos cursos de los Grados del CES Don Bosco (centro adscrito a la UCM). El número de estudiantes de la muestra se reparte en tres grados y en número y porcentaje tal y como se puede consultar en la tabla 1.

La distribución entre sexos es bastante dispar, pero es una tónica en este tipo de estudios universitarios, donde prevalece mayoritariamente la presencia femenina sobre la masculina: 405 (81,87%) de mujeres frente a 94 (18,83%) de hombres.

El rango de edad de los sujetos de la muestra oscila entre los 17 y los 49 años, siendo la media de 21,06.

Tabla 1. Muestra de la investigación por estudios.

ESTUDIO	N	%
Grado Magisterio Primaria	198	39,7
Grado Magisterio Infantil	219	43,9
Grado Pedagogía	82	16,4
Total	499	100

2.3 Variables

Comprensión Lectora (COLE)	→ 4 ítems.
Fluidez Lectora (FLUL)	→ N° palabras leídas en 1 minuto.
Razonamiento Científico (RACI)	→ 4 ítems.
Razonamiento Matemático (RAMA)	→ 6 ítems.
Estudios (ESTU)	→ 1. Primaria / 2. Infantil / 3. Pedagogía.
Curso (CURS)	→ 1º / 2º / 3º / 4º.
Edad (EDAD)	→ Media: 21,06. Rango: 17 - 49.
Sexo (SEXO)	→ H: 94 (18,83 %) / M: 405 (81,17 %).

2.4 Instrumentos

Todas las pruebas empleadas son de Pisa y están liberadas.

1. Texto de lectura para la fluidez lectora. Se contabiliza las palabras leídas en un minuto (anexo 1).
2. Cuestionario de comprensión lectora sobre dicho texto (anexo 2).
3. Texto de lectura y cuestionario para la prueba de razonamiento en ciencias (anexo 3).
4. Texto de lectura y cuestionario para la prueba de razonamiento en matemáticas (anexo 4).

3. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LOS DATOS

3.1 Contraste de hipótesis

(Pruebas aplicadas: Kruskal-Wallis para muestras independientes y t de Student)

COMPRESIÓN LECTORA

- En Comprensión Lectora (COLE) **NO hay diferencias significativas** respecto a los estudios que se cursan (variable ESTU).
- En Comprensión Lectora (COLE) **SÍ hay diferencias significativas** respecto a algunos cursos (variable CURS):

- Entre 1º y 2º, mejor en 2º;

COLE	Curso	N	Media	D. estándar
	Primero	126	2,83	1,290
	Segundo	130	3,28	1,271

- Entre 1º y 3º, mejor en 3º;

COLE	Curso	N	Media	D. estándar
	Primero	126	2,83	1,290
	Tercero	159	3,43	1,271

- **NO hay diferencias significativas** entre: 1º y 4º; 2º y 3º; 2º y 4; 3º y 4º. Quizás lo más sorprendente es que entre 1º y 4º, la diferencia NO es significativa.

- En Comprensión Lectora (COLE) **NO hay diferencias significativas** respecto a la variable (variable SEXO) (t de Student muestras independientes, 95%).

COLE	Sexo	N	Media	D. estándar
	Hombre	92	3,35	1,338
	Mujer	402	3,12	1,361

FLUIDEZ LECTORA

- En Fluidez Lectora (FLUL) **NO hay diferencias significativas** respecto a la variable ESTUDIOS (ESTU) (Kruskal-Wallis, 95%).

- En Fluidez Lectora (FLUL) **SÍ hay diferencias significativas** respecto a los cursos (variable CURS) (t de Student, 95%) entre 1º y 4º, pero a favor de los estudiantes de 1º, lo que se puede interpretar en función de que leen más rápido, pero sin que se asocie a una mejor comprensión lectora, como se ve en los datos anteriores de comprensión lectora y estudios.

FLUL	curso	N	Media	D. estándar
	primero	126	209,44	46,317
	cuarto	79	187,37	56,795

- En Fluidez Lectora (FLUL)) **NO hay diferencias significativas** respecto a los cursos (variable CURS) (t de Student, 95%) entre: 1º y 2º; 1º y 3º; 2º y 3; 2º y 4º, 3º y 4º.

- En Fluidez Lectora (FLUL) **NO hay diferencias significativas** respecto a la variable (variable SEXO) (t de Student muestras independientes, 95%).

FLUL	sexo	N	Media	D. estándar
	Hombre	92	213,30	61,286
	Mujer	402	205,10	47,842

RAZONAMIENTO MATEMÁTICO

- En Razonamiento Matemático (RAMA) **NO hay diferencias significativas** respecto a los cursos (variable CURS) (prueba Kruskal-Wallis, 95%).
- En Razonamiento Matemático (RAMA) **SÍ hay diferencias significativas** respecto a los estudios (variable ESTUD) (95%) entre Primaria y Pedagogía.

RAMA	Estudio	N	Media	D. estándar
	Primaria	196	209,44	46,317
	Pedagogía	67	187,37	56,795

CIENCIAS

- En Razonamiento Científico (RACI) **NO hay diferencias significativas** respecto a los estudios (variable ESTU) (prueba Kruskal-Wallis, 95%).
- En Razonamiento Científico (RACI) **NO hay diferencias significativas** respecto a los cursos (variable CURS) (prueba Kruskal-Wallis, 95%).

SEXO

- En Razonamiento Científico (RACI) **SÍ existen diferencias significativas** a favor de las mujeres frente a los hombres (ver estadísticas de grupo en tabla siguiente).

RACI	Sexo	N	Media	D. estándar
	Hombre	94	2,138	0,8309
	Mujer	389	2,371	0,7684

- En Razonamiento Matemático (RAMA) **NO hay diferencias significativas** entre hombres y mujeres (ver estadísticas de grupo en tabla siguiente).

RAMA	Sexo	N	Media	D. estándar
	Hombre	94	1,542	0,745
	Mujer	390	1,405	0,787

3.2 Correlaciones

(Prueba aplicada: Correlación de Pearson)

Comprensión Lectora (COLE).-

- **NO hay correlación** con la variable Edad (EDAD) (95%).

		COLE	EDAD
COLE	Correlación de Pearson	1	,053
	Sig. (bilateral)		,236
	N	497	494
EDAD	Correlación de Pearson	,053	1
	Sig. (bilateral)	,236	
	N	494	499

- **Sí hay correlación** con la variable Razonamiento Científico (RACI): 0.201 (99%). Es una correlación baja.

		COLE	RACI
COLE	Correlación de Pearson	1	,201**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	497	478
RACI	Correlación de Pearson	,201**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	478	483

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Razonamiento Científico (RACI).-

- **Presenta una correlación baja** con la variable Razonamiento Matemático (RAMA): 0.150 (99%).

		RACI	RAMA
RACI	Correlación de Pearson	1	,150**
	Sig. (bilateral)		,001
	N	483	483
RAMA	Correlación de Pearson	,150**	1

	Sig. (bilateral)	,001	
	N	483	484

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fluidez Lectora (FLUL).-

- **Presenta una correlación baja** con la variable Razonamiento Científico (RACI): 0.1 (99%).

		RACI	FLUL
RACI	Correlación de Pearson	1	,109*
	Sig. (bilateral)		,017
	N	483	478
FLUL	Correlación de Pearson	,109*	1
	Sig. (bilateral)	,017	
	N	478	497

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

- **Presenta una correlación baja** con la variable Razonamiento Matemático (RAMA): 0.122 (99%).

		FLUL	RAMA
FLUL	Correlación de Pearson	1	,131**
	Sig. (bilateral)		,004
	N	497	479
RAMA	Correlación de Pearson	,131**	1
	Sig. (bilateral)	,004	
	N	479	484

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se han comparado las diferencias entre las distintas variables analizadas que eran la base del estudio, a saber: Comprensión lectora (COLE), Fluidez Lectora (FLUL), Razonamiento Científico (RACI) y Razonamiento Matemático (RAMA), siguiendo los objetivos de investigación.

Los estudiantes universitarios analizados, lo son en grados vinculados a la educación (Grado Magisterio de Educación Primaria, Grado Magisterio de Educación Infantil y Grado de Pedagogía), con una muestra total de 499 alumnos y alumnas.

Respecto a la variable tipo de Estudios (ESTU), no se encuentran diferencias en Comprensión Lectora (COLE), ni en Fluidez Lectora (FLUL), ni en Razonamiento Científico (RACI).

Sí se hallan diferencias respecto al Razonamiento Matemático (RAMA) entre los Grados de Pedagogía y de Magisterio de Educación Primaria, a favor de este último grado.

Respecto a la variable Curso (CURS), considerando los cursos de 1º y 4º como posibles estimadores de ganancias entre los mismos, destacamos: que en Comprensión Lectora (COLE) no hay diferencias significativas; tampoco en Razonamiento Matemático (RAMA) y en Razonamiento Científico (RACI). En Fluidez Lectora (FLUL) sí las hay, pero a favor de 1º respecto a 4º.

En la variable Sexo (SEXO), no existen diferencias significativas respecto a Comprensión Lectora (COLE), ni en Fluidez Lectora (FLUL), ni en Razonamiento Matemático (RAMA). Sí se encuentran en Razonamiento Científico (RACI) a favor de las mujeres.

Respeto a las posibles relaciones entre variables, no se encuentran correlaciones entre Edad (EDAD) y Comprensión Lectora (COLE). Sí se encuentra una correlación baja entre Comprensión Lectora (COLE y Razonamiento Científico (RACI) y entre Razonamiento Científico (RACI) y Razonamiento Matemático (RAMA). Fluidez Lectora (FLUL) presenta también unas correlaciones bajas con Razonamiento Científico (RACI) y Razonamiento Matemático (RAMA).

Como limitaciones de la investigación resaltamos las deducciones vinculadas a enfoques transversales en los que la muestra de primero no es la misma que la del último curso. Además, la muestra se circunscribe a un centro universitario privado de la Comunidad de Madrid, por lo que habría que aumentar la muestra.

En síntesis, podemos señalar que la enseñanza de competencias vinculadas a áreas instrumentales no mejoran presumiblemente de 1º a 4º, lo que puede suponer una revisión de los currícula o de las metodologías que las puedan mejorar en los grados de educación.

Por otro lado, frente a los prejuicios de sexo que suelen vincular las áreas científicas con el masculino, en nuestra investigación aparecen datos contrarios al mismo. Parece necesario insistir en la importancia de evaluar competencias instrumentales que más tarde van a tener que enseñar los educadores y conocer, con mayor precisión, qué estrategias o metodologías potencian aquellas tanto en los futuros maestros como en los alumnos de enseñanza obligatoria.

5. BIBLIOGRAFÍA

Almeida, R., Bruno, R. y Perdomo, J. (2014). Estrategias de sentido numérico en estudiantes del Grado en Matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (2), 9-34.

Hand, B.M., Prain, V. & Yore, L.D. (2001). *Sequential writing tasks' influence on science learning*. In P. Tynjala, L. Mason & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (10 de diciembre de 2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 6.

Méndez, D., Sánchez, J. C. & Méndez, M. (2017). Capacidad de razonamiento lógico de los estudiantes del grado de maestro en Educación Infantil y Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, nº extraordinario, 2149-2154. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/184285?ln=ca>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2015_2016*. Madrid: Secretaría General Técnica MECD.

- Quintanal Díaz, J. (2015). La lectura, proceso de enseñanza y aprendizaje. En M^a. P. Lebrero y M. D. Fernández, *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Quintanal Díaz, J. (1999). La lectura eficaz. Un proyecto lector. Madrid: Bruño.
- Quintanal Díaz, J. y Téllez Muñoz, J. A. (2000). Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. *Enseñanza*, 17-18, 27-43.
- Sánchez-Huete, J. C., Pérez-Bonet, G., Méndez-Coca, D., Rodríguez-López, A., y Martín-Nieto, M. (2019). La influencia de la comprensión lectora y la fluidez lectora en el razonamiento en Ciencias y Matemáticas en estudiantes de Magisterio del Grado de Primaria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 40, 109-133.
- Sánchez Huete, J. C. y Fernández Bravo, J. A. (2003). *La enseñanza de la Matemática. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas*. Madrid: CCS.
- Schleicher, A. (2018). *Los profesores en España parece que trabajan en una cadena de producción*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html [Consulta: 21/10/2018].

ANEXOS

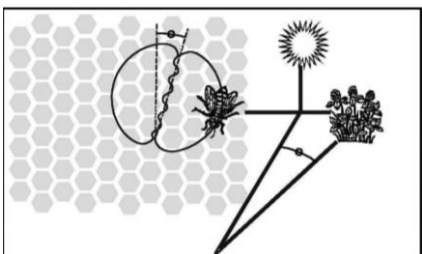
ANEXO 1

La información de esta página y de la siguiente está tomada de un folleto sobre las abejas.

Lee la información para contestar a las preguntas que se formulan después. No podrás volver a releer el texto para contestar.

RECOLECCIÓN DEL NÉCTAR

Las abejas fabrican miel para sobrevivir. Es su única fuente de alimentación. Si hay 60.000 abejas en una colmena, alrededor de una tercera parte está dedicada a la recolección del néctar que las abejas elaboradoras convertirán después en miel. Una pequeña parte de las abejas trabajan como exploradoras o buscadoras. Encuentran una fuente de néctar y luego vuelven a la colmena para comunicárselo a las otras abejas. Las exploradoras comunican dónde está la fuente de néctar ejecutando una danza que transmite información sobre la dirección y la distancia que las abejas tendrán que recorrer. Durante esta danza la abeja sacude el abdomen de un lado a otro mientras describe círculos en forma de 8. La danza sigue el dibujo mostrado en el siguiente gráfico.



El gráfico muestra a una abeja bailando dentro de la colmena en la cara vertical del panal. Si la parte central del 8 apunta directamente hacia arriba, significa que las abejas encontrarán el alimento si vuelan directamente hacia el sol. Si la parte central del 8 apunta a la derecha, el alimento se encuentra a la derecha del sol.

La cantidad de tiempo durante el cual la abeja sacude el abdomen indica la distancia del alimento desde la colmena. Si el alimento está bastante cerca la abeja sacude el abdomen durante poco tiempo. Si está muy lejos, sacude el abdomen durante mucho tiempo.

PRODUCCIÓN DE LA MIEL

Cuando las abejas llegan a la colmena con el néctar, lo pasan a las abejas elaboradoras, quienes manipulan el néctar con sus mandíbulas, exponiéndolo al aire caliente y seco de la colmena. Recién recolectado, el néctar contiene azúcares y minerales mezclados con alrededor de un 80% de agua. Pasados de diez a veinte minutos, cuando gran parte del agua sobrante se ha evaporado, las abejas elaboradoras introducen el néctar dentro de una celda en el panal, donde la evaporación continúa. Tres días más tarde, la miel que está en las celdas contiene alrededor de un 20% de agua. En este momento, las abejas cubren las celdas con tapas que fabrican con cera.

En cada período determinado, las abejas de una colmena suelen recolectar néctar del mismo tipo de flor y de la misma zona. Algunas de las principales fuentes de néctar son los frutales, el trébol y los árboles en flor.

GLOSARIO

abeja elaboradora: una abeja que trabaja dentro de la colmena.

Mandíbula: parte de la boca.

ANEXO 2

Pregunta 1

¿Cuál es el propósito de la danza de la abeja?

- A Celebrar que la producción de la miel ha sido un éxito.
- B Indicar el tipo de planta que han encontrado las exploradoras.
- C Celebrar el nacimiento de una nueva reina.
- D Indicar dónde han encontrado las exploradoras el alimento.

Pregunta 2

Indica tres de las principales fuentes de néctar.

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____

Pregunta 3

¿Cuál es la principal diferencia entre el néctar y la miel?

- A La proporción de agua en la sustancia.
- B La relación entre el azúcar y los minerales de la sustancia.
- C El tipo de planta de la que se recolecta la sustancia.
- D El tipo de abeja que procesa la sustancia.

Pregunta 4

En la danza, ¿qué hace la abeja para mostrar la distancia existente entre el alimento y la colmena?

ANEXO 3

CLONACIÓN

Lee el siguiente artículo de periódico y contesta a las siguientes preguntas:

¿Una máquina copiadora de seres vivos?

- Sin lugar a dudas, si hubiera habido elecciones para escoger el animal del año 1997, ¡Dolly hubiera sido la ganadora! Dolly es la oveja escocesa que puedes ver en la fotografía. Pero
- 5 Dolly no es una oveja cualquiera. Es un clon de otra oveja. Un clon significa una copia. Clonar significa obtener copias “de un original”. Los científicos han conseguido crear una oveja (Dolly) que es idéntica a otra oveja que hizo las funciones de “original”.
- 10 El científico escocés Ian Wilmut fue el que diseñó “la máquina copiadora” de ovejas. Tomó un trozo muy pequeño de la ubre de una oveja adulta (oveja 1).
- 15 A este pequeño trozo le sacó el núcleo, después introdujo el núcleo en un óvulo de otra oveja (oveja 2). Pero, anteriormente, había eliminado de ese óvulo todo el material que hubiera podido determinar las características de la oveja 2 en otra oveja producida a partir de dicho óvulo. Ian Wilmut implantó el óvulo manipulado de la oveja 2 en otra oveja hembra (oveja 3). La oveja 3 quedó preñada y tuvo un cordero: Dolly.
- 20
- 25 Algunos científicos piensan que, en pocos años, será también posible clonar seres humanos. Pero muchos gobiernos ya han decidido prohibir legalmente la clonación.

Fuente: Tijdschrift van Eenhoorn Educatief (Brussels Onderwijs Punt), marzo 1987.



Pregunta 1.- ¿A qué oveja es idéntica Dolly?

- A Oveja 1.
- B Oveja 2.
- C Oveja 3.
- D A su padre.

Pregunta 2.- En la línea 14, se describe la parte de la ubre que se usó como “un trozo muy pequeño”. Por el texto del artículo, ¿puedes deducir a qué se refiere con “un trozo muy pequeño”? Este “trozo muy pequeño” es...

- A una célula.
- B un gen.
- C el núcleo de una célula.
- D un cromosoma.

Pregunta 3: CLONACIÓN

En la última frase del artículo se dice que muchos gobiernos ya han decidido prohibir por ley la clonación de seres humanos. Más abajo, se mencionan dos posibles razones para que hayan tomado esta decisión.

¿Son científicas estas razones? Rodea con un círculo Sí o No para cada caso.

Razón:	¿Es una razón científica?
Los seres humanos clonados podrían ser más sensibles a algunas enfermedades que los seres humanos normales.	Sí / No
Las personas no deberían asumir el papel de un Creador.	Sí / No

ANEXO 4

PINGÜINOS



El fotógrafo de animales Jean Baptiste realizó una expedición de un año de duración y sacó numerosas fotos de pingüinos y sus polluelos.

Se interesó especialmente por el aumento de tamaño de distintas colonias de pingüinos.

Pregunta 1.- Normalmente, una pareja de pingüinos pone dos huevos al año y, por lo general, el polluelo del mayor de los dos huevos es el único que sobrevive.

En el caso de los pingüinos de penacho amarillo, el primer huevo pesa cerca de unos 78 g y, el segundo huevo, pesa alrededor de unos 110 g.

Aproximadamente, ¿en qué porcentaje es más pesado el segundo huevo que el primer huevo?

- A 29%
- B 32%
- C 41%
- D 71%

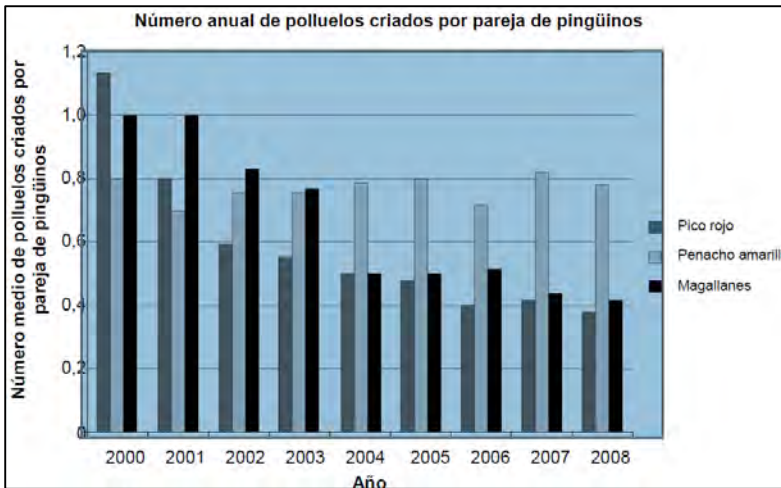


Pregunta 2.- Jean Baptiste se pregunta cómo evolucionará en los próximos años el tamaño de una colonia de pingüinos. Para determinarlo elabora las siguientes hipótesis:

- A comienzos de año, la colonia consta de 10.000 pingüinos (5.000 parejas).
- Cada pareja de pingüinos cría un polluelo todos los años por primavera.
- A finales de año, el 20% de los pingüinos (adultos y polluelos) morirá.

Al final del primer año, ¿cuántos pingüinos (adultos y polluelos) hay en la colonia? _____

Pregunta 3.- De vuelta a casa tras el viaje, Jean Baptiste consulta en Internet cuántos polluelos crían una pareja de pingüinos como media. Encuentra el siguiente gráfico de barras correspondiente a tres especies de pingüinos: de pico rojo, de penacho amarillo y de Magallanes.



Según el gráfico, indica si es «Verdadero» o «Falso», según corresponda a cada enunciado.

	V	F
En 2000, el número medio de polluelos criados por pareja de pingüinos era superior a 0,6.		
En 2006, como media, menos del 80% de las parejas de pingüinos criaron un polluelo.		
Alrededor de 2015, estas tres especies de pingüinos se habrán extinguido.		
El número medio de polluelos de pingüino de Magallanes criados por pareja disminuyó entre 2001 y 2004.		

INTEGRACIÓN DE LAS ARTES EN LA INFANCIA PREESCOLAR

Dra. **Alexis Aroche Carvajal** (Ph.D)⁴³

Universidad Agraria de La Habana

RESUMEN

En el entrenamiento de posgrado “La educación visual y plástica en la edad infantil” para maestras y educadoras de la infancia preescolar se plantea como objetivo general: Elaborar actividades para la educación y desarrollo visual y plástico de los niños en la edad infantil. Resultado de las actividades independientes del curso se fueron elaborando un conjunto de actividades, entre sus objetivos, estuvo aplicar actividades que integraran las artes, entendiendo por integración a la totalidad, a la composición en un todo del proceso artístico-estético, conocimientos, habilidades y capacidades que generalmente aparecen en la práctica educativa fragmentados en disímiles partes. Las actividades constituyen, cada una un sistema que posee estructura para lograr desarrollos en la apreciación y producción artísticas desde las edades tempranas. Se plantean tres tipos de actividades: preparatorias, básicas e integradoras. El resultado final de la experiencia se evidenciaron en: las soluciones creativas de las tareas problemáticas que se plantearon a los niños y a las niñas; la participación de la familia en la búsqueda de materiales y preparación de los hijos para las actividades; en reciclar los materiales para las actividades; en el desarrollo estético de los pequeños desde cualquier actividad, no restringido solo a las actividades artísticas.

Palabras claves: Integración de las artes y actividades

⁴³ Correo electrónico: aroch@unah.edu.cu o yparoch@infomed.sld.cu, Facultad de Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular y Consultante del Departamento de Educación Infantil, Universidad Agraria de La Habana. Mayabeque. Cuba.

INTRODUCCIÓN

Muchos educadores (Lowenfeld, 1961; Aroche, 1995; Schafer, 1984; Hearnreaves, 1991) e intelectuales (Martí, 1975) interesados en la educación de las nuevas generaciones, específicamente en la educación artística, no dejaron de expresar en sus escritos la importancia de la integración de las artes -entre ellas y con otros saberes.

Aunque en los momentos actuales, en los sistemas educativos se hacen intentos por introducir ciertas reformas de importancia para la integración de las artes, estas no llegan a cristalizarse en la práctica. ¿Causas? Muchas, por solo mencionar algunas, se mantienen posturas docentes donde el “hacer” y la técnica tienen más importancia, que el proceso de educación artística en sus dos fases: la apreciación y producción artística, integradas ambas y mutuamente interdependientes. Esta postura conlleva a sublimar la acumulación de conocimientos inconexos entre sí, muchos de los cuales no reportan utilidad al niño y a la niña. ¿Se educa de esta forma para la vida? La respuesta por el momento es insuficiente. Se educa para la vida, cuando la integración se encuentre inmersa en una totalidad.

En el diagnóstico realizado por las estudiantes –maestras y educadoras de la primera infancia- durante el entrenamiento de posgrado “La educación visual y plástica en la edad infantil” (Aroche & Pagán, 2013), primero en el Círculo Infantil Ricitos de Oro y luego en el municipio San José de las Lajas a maestras del grado preescolar, se detectó fundamentalmente poco conocimientos por parte del personal docente para realizar las actividades de forma integradas, por ello entre los objetivos generales del entrenamiento de posgrado se planteó el objetivo metodológico: Elaborar actividades para la educación y desarrollo visual y plástico de los niños en la edad infantil que integren las artes; el cual fue acompañado por el objetivo práctico: Aplicar actividades que integren las artes.

En esta ponencia se pretende exponer los resultados de las actividades independientes del entrenamiento de posgrado dirigido por la doctora Aroche – desde 2013 hasta 2017, espacio concebido para la elaboración y aplicación de un conjunto de actividades que integra las artes en los grupos de la infancia preescolar, o sea, cuarto, quinto y sexto años de vida.

Integración de las artes

El destacado educador Viktor Lowenfeld, refiriéndose a la importancia de la integración, expresó “La determinación de una cultura se realiza mediante la integración total” (Lowenfeld, 1961, pág. 43). El concepto de integración está muy unido a totalidad, unidad, recomposición y globalización, integrar es componer en un todo conocimiento, procesos, habilidades y capacidades que en un tiempo fueron fragmentados en disímiles partes.

Existen motivos psicológicos y pedagógicos para concebir y organizar el proceso artístico y las artes de forma integrada. Las estrechas conexiones existentes entre los modos de apreciar y producir en las diferentes formas artísticas, por ejemplo, un movimiento corporal no aparece antes de haber sido diseñado visualmente, no contiene expresividad sino va acompañado de la representación dramática y caracterizado por la música, es razón suficiente para introducir la integración desde las edades preescolares en su educación artística.

Uno de los primeros pedagogos en hablar de la importancia de la integración fue Juan Amos Comenio. El genial maestro defendió la escuela universal para enseñar todo a todos y totalmente. En su *Didáctica magna* decía “(...) en la escuela deberían enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros” (Comenio, 1983, pág. 65). Esta idea debe constituirse en un principio en el proceso enseñanza-aprendizaje. Al integrar todo en la educación plástica se trata, primero,

que todos los niños tengan las mismas posibilidades de una educación visual y que esta área se integre a todo el proceso docente. Todo no ha de significar la burda transmisión de todos los conocimientos conservados por la humanidad en el devenir de su cultura.

Una de las primeras formas de integración, la menciona Comenio: la integración con la vida. Esta idea se desarrolló atendiendo a las diferentes tendencias psicológicas y pedagógicas, unas veces criticada y otras avivadas por educadores progresistas y revolucionarios, interesados en las transformaciones de la escuela.

La integración con la vida, no se refiere a dejar al niño solo ante las múltiples situaciones que le proporciona el medio. El niño tiene derecho a que se le eduque, organizarle ese mundo es una necesidad pedagógica.

Según José Martí, destacado maestro cubano, la educación comienza con la vida, la misma tiene que estar preñada de sentido, sentimiento y entendimiento. Siguiendo su pensamiento pedagógico, a los niños hay que educarles la pasión e interés por saber todo lo que da la vida, dijo: “da vergüenza ver algo y no entenderlo, y el hombre no ha de descansar hasta que no entienda todo lo que ve... Cuando uno sabe para que sirve todo lo que da la tierra, y sabe lo que han hecho en el mundo, siente uno deseos de hacer más que ellos todavía: y eso es la vida”. (Martí, 1990, págs. 107-108)

La integración para Martí abarca todos los saberes, así la poesía, además de apreciarse como letra, había que encontrarla en cualquier parte –“en los libros de ciencia, en la vida del mundo, en el orden del mundo, en el fondo del mar, en la verdad y música del árbol...- en la unidad del universo, que encierra tantos casos diferentes y es todo uno...”. (Martí, 1975, pág. 218). Este destacado maestro, defensor de una escuela diferente, basada su instrucción en la experimentación, la investigación, la práctica y la creación, dejó innumerables ejemplos de cómo integrar no solo las artes, sino todos los conocimientos que se impartían en la

escuela.

Al integrar los saberes con la vida, la plástica no busca comprometerse con la falsa concepción del realismo, sino ensanchar la visión infantil, enseñar desde muy temprano a los preescolares a apreciar y producir imágenes, no solo de las obras de arte, sino del medio que los rodea. Muchas veces, la escuela, en el ámbito de la plástica, centra su atención en la clase y no sale de sus muros. La educación plástica, mediante múltiples formas ha de relacionar a los pequeños con los acontecimientos, las gentes y los objetos de su ciudad. Las excursiones, diálogos con personas de su comunidad, entre otros, constituyen formas de integración con la vida, con el medio.

El modo de concebir la vida, después de la segunda guerra mundial, se estructura en las escuelas de Francia a partir de las técnicas de Freinet. Las técnicas constituyen un método de integración a la vida, mediante los cuales se llega al descubrimiento de la escuela dinámica, "...viva, continuación natural, de la vida de familia, de la aldea del medio". (Freinet, 1970, pág. 38). Esta es una de las formas de integración propuestas por este educador: escuela-vida. Al referirse a ella, decía que la escuela tenía que estar penetrada de una nueva vida, la cual no se adaptaría a las transformaciones de sus locales, programas y horarios, solamente, sino, además, a su forma de trabajo y a las conquistas esenciales del progreso de la época. (Freinet, 1961). En las numerosas técnicas recomendadas por Freinet, se hallan otras formas de integración, las que tienen que ver con el aprendizaje-experimentación-creación.

La pedagogía tradicional enfatiza en el modelo de enseñanza y aprendizaje: explicación del educador-solución de tareas por parte del alumno-comprobación de resultados, ajustado, la mayoría de las veces, a los modos de solución propuestos por el maestro. Estos modelos no estimulan el aprender experimentando y menos creando. En muchas clases de plástica se enseña el uso de materiales y técnicas, se enfatiza en los procedimientos, y se limita la experimentación con los materiales. Por

otra parte, son frecuentes los modelos de representación, ineficaces para el desarrollo de la creatividad. Las inteligencias estéticas y artísticas no se cultivan con el uso repetido de representaciones e ideas únicas, sino mediante la apreciación-producción plástica experimental y creadora. Con estas ideas Freinet no desecha la autoridad del educador o educadora, sin ellos no sería posible ni la instrucción ni la educación, el problema reside en cómo hacer desde esa autoridad la escuela más dinámica.

Por último, entre los métodos de Freinet (1961) se encuentra la integración de las disciplinas escolares. La cantidad de áreas del conocimiento planteadas en la educación preescolar crea condiciones para la integración. La educación plástica se enseña como un hecho aislado, señalado en un horario (por las tardes), a esta materia le suceden o anteceden otras, de esta forma se desaprovechan conocimientos que pueden sistematizar, ampliar y profundizar otros. Así, en la apreciación de una pintura, el educador o educadora puede aprovechar para la ejercitación viviente, analítica y sintética de la lengua materna unida a la percepción visual de las imágenes.

La educación del hombre como totalidad e integración fue interés de muchos educadores por el arte, unos enfatizaron en la integración como medio para estimular y desarrollar la creatividad, el trabajo manual y el espíritu (Irina Wojnar), otros proponen formas y vías para integrar las artes (Herbert Reed, Murray R. Schafer), un tercer grupo da importancia a la integración de los procesos artísticos y disciplinas del propio aprendizaje plástico (Lowenfeld y Eisner).

Lowenfeld, estudioso de la plástica infantil, le concedió gran importancia a la integración, manifestó que “En el proceso de la integración total los elementos aislados se unen para formar una nueva entidad. En la educación artística se consigue la integración creando los elementos individuales que provocan una experiencia de creación se convierten en un todo inseparable, en el cual ninguna experiencia puede permanecer como factor aislado”. (Lowenfeld, 1961, pág. 42). En

el proceso artístico, precisó, deben estar integrados cuatro experiencias: las emocionales, las intelectuales, las perceptivas y las estéticas, para constituir nuevas entidades.

Para Lowenfeld la integración ocurre en el interior de cada persona, esta idea es de suma importancia para comprender lo que ocurre muchas veces con los intentos de integración en las instituciones escolares, pues la mayoría de las veces se hace a la inversa, del plano externo al interno. En las actividades se aprecian sumas de pedazos de conocimientos, o unión de objetivos para su “afinidad”, todo esto se contrapone a que el niño sea captado de forma total por el proceso de aprendizaje, donde lo intelectual, lo físico, lo emocional, lo social, lo perceptivo y lo estético se integran en cualquier experiencia artística.

A diferencia de otros modelos educativos, Eisner (1995) integra tres disciplinas de aprendizaje artístico (plástico): la crítica, la historia del arte y la estética. El área de la crítica se ocupa de desarrollar capacidades para aprender a percibir y describir cualidades tanto de la naturaleza, la vida social como de las obras de artes, a partir de observaciones propias. El desarrollo que alcanza la percepción en las diferentes manifestaciones artísticas son de incalculable valor, a este aspecto más de un entendido en la materia le ha dedicado varios estudios, sin embargo siempre de forma separada, por manifestaciones y nunca antes, que tengamos conocimientos, se ha hecho integrando a las artes.

La historia de arte tiene que ver con la comprensión de la obra de arte en su contexto ¿cómo se enseña y se aprende a apreciar una obra de arte, tanto musical o plástica? Las respuestas de los educadores, en conceptos metodológicos, pueden seguir un mismo esquema para ambas, formando más bien esquemas de apreciación, para contrarrestar estas actitudes pedagógicas sería bueno que los educadores aprendieran a cómo suministrar herramientas a los pequeños para que puedan, ante cada nueva situación hacer juicios y valoraciones personales ante la naturaleza, hechos sociales y las obras de artes.

La estética motiva a los niños a establecer un diálogo acerca de la obra de arte y sus producciones artísticas. Estas áreas sólo son posibles tenerlas de forma integradas. Existen ejemplos de experiencias educativas donde se materializan estas ideas.

“¿Por qué no tenemos una sola forma de arte multitudinaria en la que los detalles de la percepción se corroboren y contrapunteen unos con otros, tal como sucede en la vida?” se pregunta el eminente músico y educador Schafer. En su libro *El Rinoceronte en el aula* propone innumerables ejemplos, salidos de su experiencia, de integración de las artes-plásticas y música; refiriéndose a ellos confesó “Esto no es fácil de lograr, especialmente para aquellos que, como nosotros, han sido rigurosamente adiestrados en formas artísticas aisladas, pues en la adquisición de nuestras habilidades, nos vemos obligados a permitir que se atrofiara una gran parte de nuestro aparato perceptivo. Pero, tal vez este mismo hecho nos haga a todos más ansiosos aún por recuperar una confluencia de los sentidos”. (Schafer, 1984, pág. 70)

¿Cómo enfoca la psicología evolutiva el problema de la integración? Todavía no hay respuesta a este problema, ni a ¿cada forma artística concreta-literatura, teatro, danza, música, cine y plástica- constituyen un domino separado y distinto? ¿Los procesos que subyacen a todos ellos son tan semejantes que podemos concebir “las artes” como unidad? (Heargreaves, 1991)

Mientras la psicología y la pedagogía buscan respuestas a estos problemas. En la región de Emilia Romagna, Italia, se hacen experiencias de integración con niños preescolares desde los años 90 del siglo XX, el sustento teórico de tan necesario trabajo es “la pedagogía de la integración y del significado”. (L’occhio se salta il muro, 1984)

La integración no es tarea fácil para el docente, se requiere de un pensamiento abierto al cambio y una cultura rica, iniciarla es un reto, una necesidad actual.

Para enfrentar y aplicar la integración es fundamental conocer cuáles problemas pueden impedir su desarrollo.

Problemas

- Programas por áreas: provoca la urgencia de especialistas, de forma pura no constituye un defecto, pero si entorpece la integración, pues cada especialista trataría de reforzar y hacer más importantes los conocimientos de su área, sin embargo un educador no especializado adquiere una imagen más totalizadora del desarrollo de cada niño, pero en la mayoría de los casos no hay la preparación idónea ¿cómo preparar a un educador para que pueda integrar? ¿cuáles son las herramientas que necesitará?
- Programas de educación artísticas centrados en la técnica: se ocupan más de los productos artísticos que del proceso artístico. Se cuantifican las técnicas y el modo en que se usan. La más común en las clases de arte es la introducción de técnicas y materiales nuevos. Estos programas estimulan a los docentes a conducir el proceso de enseñanza hacia la competitividad: preparación de dibujos y canciones para un festival, concursos y otros eventos.
- Sumatoria de actividades: las actividades son unidas por una supuesta afinidad declarada por el docente, lo que demuestra carencia de conocimientos psicopedagógicos.

¿Tienen los programas bien definidos lo que se espera del niño para que se puedan integrar? ¿Cómo plantear un programa integrado, en términos de desarrollo?

Al fragmentarse el proceso de enseñanza en asignaturas o áreas, los educadores han visto en el arte, el posible estímulo aunador de las distintas áreas. ¿La integración ocurriría en todas las áreas, incluyendo las artísticas y no artísticas o solamente en las artísticas? ¿En todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se integraría o habría ocasiones en que las asignaturas o áreas se puedan trabajar de forma separada?

- Establecimiento de horarios rígidos, ¿Cómo hacer un horario docente para actividades curriculares y extracurriculares integradas?

La investigación educativa puede dar solución a estos problemas, los que deben ser fundamentados mediante la integración psicología-pedagogía-educación artística.

Actividades para la educación y desarrollo visual y plástico

La actividad es una categoría estudiada por diferentes ciencias. El enfoque marxista de la actividad, influido por el análisis realizado por Marx (1982) en las *Tesis sobre Feuerbach*, le confiere un carácter práctico, para definir lo material/ideal. Esta dualidad le otorga a la actividad “el poder para dotar al mundo material de una nueva clase de propiedades que, aunque deben su origen a nosotros, adquieren una presencia duradera en la realidad objetiva, llegando a existir independientemente de los seres humanos individuales”. (Bakhurst, citado por Cole, 1999). Esta concepción es muy importante para conferirles a los niños y niñas un papel activo en la actividad con los objetos del medio y artísticos.

Las actividades constituyen el eje fundamental para lograr desarrollos en la apreciación y producción artísticas desde las edades tempranas. La estructura de las actividades se puede apreciar en la figura 1.



Figura 1. Estructura de las actividades. (Elaboración Aroche, 1995)

Aroche (1995) señaló que es imprescindible ver la apreciación y la producción de manera integrada para una efectiva educación visual y plástica. En cada actividad se da el proceso artístico con dos fases integradas: la producción y la apreciación, que constituyen la diástole y la sístole de un indisoluble y mismo movimiento. En ambas fases se integran los componentes: percepción-sentimiento-imaginación-pensamiento-expresión en cualquier edad, pero sobre todo a partir del cuarto año de vida.

Las actividades de tipo preparatoria se relacionan con los conocimientos e intereses de los niños antes de apreciar cada obra artística seleccionada. Sus propósitos es la de ir suministrando conocimientos y experiencias que más adelante tendrán relación con el contenido de la obra a apreciar.

Se consideró necesario estructurar las actividades preparatorias de tal forma, que el niño tuviese una relación permanente con la realidad, puesto que dicha relación le proporcionaría imágenes infinitas, atractivas y nutritivas, las que más tarde en la segunda fase y en la actividad productiva independiente le servirían de guía para comprender el contenido de la obra e ir mejorando la calidad de sus apreciaciones

y sus producciones.

En la metodología de las actividades preparatorias, se adoptó el criterio de que las observaciones debían ser dirigidas por el adulto, para asegurar un conocimiento consciente de todo el medio que circunda al niño y obtener una comunicación voluntaria y propia con las imágenes visuales. A su vez, los niños adquirirían de manera más adecuada las representaciones necesarias para ser reflejadas en sus apreciaciones y producciones. Las observaciones dirigidas les permiten, al mismo tiempo, incorporar sus vivencias a éstas, enriqueciéndose mutuamente los dos tipos de observaciones que realiza el niño, las dirigidas y las espontáneas.

Los propósitos de las actividades preparatorias eran los de ir suministrando conocimientos y experiencias que más adelante tendrían relación con el contenido de la obra a apreciar, por tal motivo se aprovecharon los contenidos de diferentes áreas, como Educación Musical, Lengua Materna, Conocimiento de la Naturaleza, Mundo de los Objetos, entre otras.

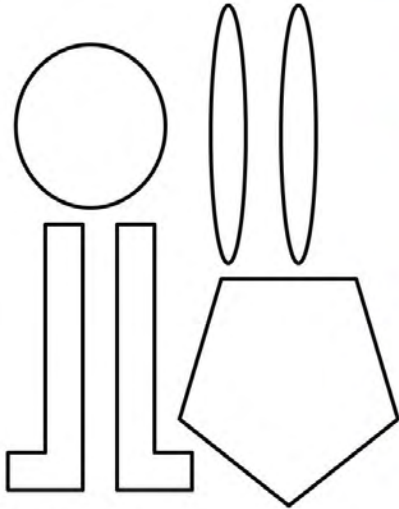


Fotografía 1

Para apreciar la obra “Muchacha con pañuelo” del pintor cubano Víctor Manuel se les propusieron diversas actividades como juegos tomados de los propuestos por Aroche (1995) en su tesis de doctorado: Qué veo, El monigote, Los retratos giran, entre otros; sirvió también una actividad de música que incluyó como objeto fundamental para la expresión corporal: una cinta o un pañuelo. (Ver

fotografía 1). Dicha actividad fue desarrollada por las educadoras de quinto año de vida. Tanto los juegos como otras actividades de otras áreas fueron desarrollados en horarios de actividades independientes como programadas.

Entre las actividades preparatorias e integradoras se pueden incluir actividades de tipo básicas, ellas tienen relación con: romper estereotipos de representación gráfica, enseñar una técnica plástica y aprender a reciclar los materiales. En el caso para romper estereotipos de representación gráfica se propusieron juegos con siluetas parecidos a las partes del cuerpo humano (Aroche, 1995), el armar y desarmar unas tres veces contribuye a romper con estereotipos que los niños han adquirido de representación. En la fotografía 2 se pueden observar una de las actividades desarrolladas por las educadoras, donde los niños usaron 8 siluetas de cartón blanco.



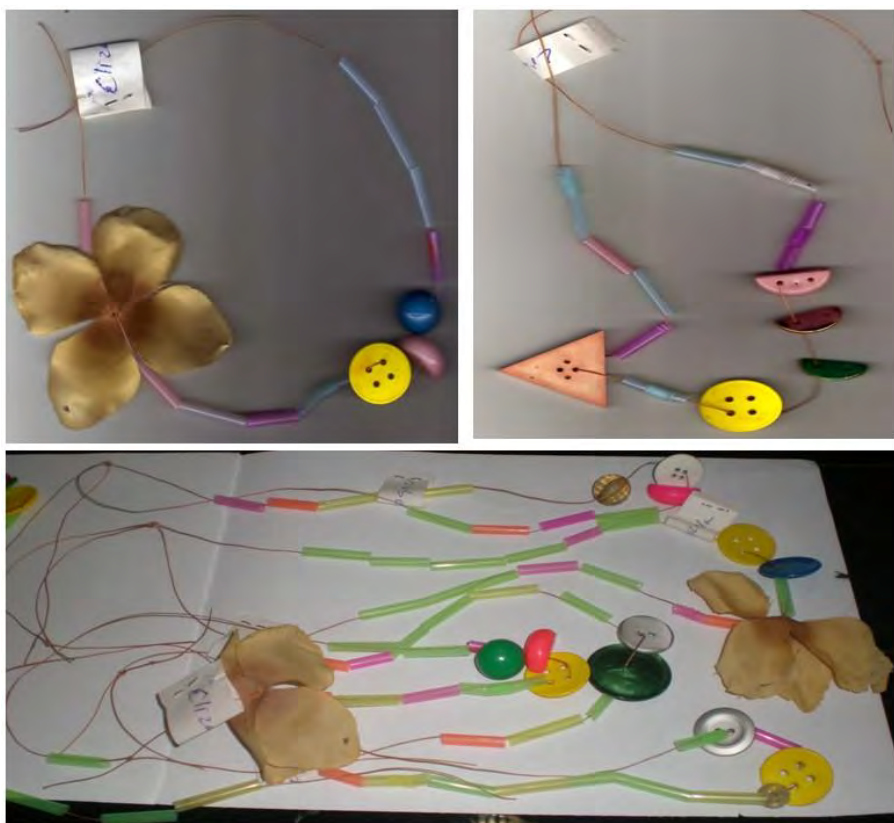
Fotografía 2

El aprendizaje de una técnica plástica se hizo fuera de una actividad de apreciación y producción plástica pues ellas luego fueron empleadas por los niños para realizar de forma independiente y con una participación protagónica en el proceso artístico la técnica que deseaban de acuerdo a la apreciación que hicieron de la obra.

En las actividades con las técnicas se utilizaron los procedimientos demostrativos, la investigación y experimentación con el material, donde se enfatizaba en su constitución y uso, después se les proponía realizar experiencias exploratorias; en el caso de niños que se mostraran tímidos o le dieran un uso no adecuado (romperlo) se les hacía una demostración y seguidamente se les sugería probar ellos. En estos ejercicios a los niños no se les hacían propuestas de temas, los mismos tenían un carácter libre, con el objetivo de que se concentraran en el conocimiento y experimentación con las técnicas.

Aprender a reciclar materiales fue una actividad bien interesante para los niños, lo cual responde a las políticas ambientales, además que son de estimable valor para el desarrollo de la función simbólica en estas edades. (Ver fotografía 3). El reciclaje de materiales rompe con la vieja concepción de que la plástica necesita de materiales industriales nada más. Todos los medios que el ambiente pone a disposición de los niños pueden ser empleados para crear de forma plástica.

En las actividades para aprender a reciclar tienen una gran función promotora la familia, pues son sus miembros quienes buscan los materiales que los niños han de utilizar en las mismas.



Fotografía 3

La actividad integradora se realiza mediante un **tema** donde van a estar presentes los elementos condicionantes, o sea, los que permiten que se desarrolle la creatividad y la estética; el mismo se viene trabajando desde las actividades preparatorias.

Con cada tema se plantearon los siguientes requisitos pedagógicos:

- Colocar en el centro del proceso enseñanza - aprendizaje el proceso artístico, donde el aprender a apreciar y producir diversas imágenes (visuales, visual, verbal, verbales, corporales, sonoras, entre otras) sea de forma integrada.
- Integrar las artes mediante un tema donde una de ellas sea la guía de las que se involucren, lo cual posibilita una mayor sistematicidad de la apreciación y la producción artística y una sistematicidad de ambas fases.

- Partir desde el arte cubano del presente para comprender y ver mejor el pasado.
- Incorporar aquellas experiencias que se encuentran en la historia de la educación artística cubana y de otras naciones que enriquezcan la concepción metodológica de las actividades.

Los temas trabajados fueron:

- Figura humana
- Los animales
- Los sonidos
- Adornos para la fiesta

En todos los temas se integraron las actividades plásticas y visuales con la música, la dramatización, la expresión corporal y la narración de cuentos. Por ejemplo, en el caso de la Figura humana, todas estas actividades tuvieron la posibilidad de guiar el proceso artístico (ver las fotografías 1 y 2). En el caso de la actividad de música con los pañuelos y las cintas se pudo apreciar la calidad del material para producir diferentes imágenes con los mismos y expresiones corporales. La actividad con siluetas se integró la plástica con la elaboración de un cuento sobre la figura dibujada.

Como se ha dicho anteriormente la integración aprovecha todos los momentos del proceso docente educativo en el círculo infantil, pues resulta muy importante para organizar las constancias sensoriales que impliquen al pensamiento divergente y a la imaginación, por ejemplo: Descubrir en hojas de plantas recogidas en diferentes días en el área de juego como su color se transforma con la acción o carencia de agentes biológicos; Buscar fotografías de antes de la edad actual y analizar las transformación de la imagen a partir de las poses asumidas: sentado, parado, etc. Los temas, como recurso didáctico, contribuyen a pensar en una idea que se va desarrollando en el mismo proceso creador. Los temas deben seguir un orden, por ejemplo para romper con la estereotipia de la figura humana se le plantean a los niños temas tales como: “Yo”, “Mis amiguitos”, “Mi familia”, etcétera.

Los temas trabajados se desarrollaron como actividades independientes investigativas del entrenamiento de posgrado “La educación visual y plástica en la edad infantil”, además, fueron aplicadas por las docentes en los grupos donde ellas trabajaban.

CONCLUSIONES

La elaboración de actividades para la educación y desarrollo visual y plástico de los niños en la edad infantil que integren las artes fue posible gracias a la combinación de la teoría con la práctica en el entrenamiento de posgrado, transformando las actitudes de las estudiantes –docentes del círculo infantil hacia la actividad visual y plástica.

La aplicación de actividades que integraron las artes evidenció que:

- Desde las edades preescolares los niños dan soluciones creativas de las tareas problemáticas que se les plantearon en el proceso artístico de las actividades.
- La participación de la familia en la búsqueda de materiales y preparación de los hijos para las actividades contribuyó a la ampliación del marco de referencia con respecto al uso variado de los materiales reciclados para las actividades.

La integración de las actividades posibilitó el desarrollo estético de los pequeños desde cualquier área de desarrollo, no restringido solo a las actividades artísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aroche, A., & Pagán, D. L. (2013). La educación visual y plástica en la edad infantil. *Programa de Entrenamiento de Postgrado*. Mayabeque, Cuba: Facultad de Ciencias Pedagógica, UNAH.
- Aroche, A. (2012). Pintar los Versos Sencillos. *XI Conferencia Internacional Antropología 2012*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano de Antropología.

- Aroche, A. (2001). Taller de estrategias para facilitar la educación plástica en los niveles de preescolar y básica. *Memorias IV Congreso Internacional de Actualización y Perfeccionamiento en Educación*. Isla Margaritas, Nueva Esparta, Venezuela.
- Aroche, A. (1995). *Estudio de un conjunto integrado de actividades de apreciación y producción en el área de Educación Plástica en Cuba. Tesis de Doctorado*. Ciudad de la Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata, S. L.
- Comenio, J. A. (1983). *Didáctica magna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Freinet, C. (1961). *Escuela popular moderna*. La Habana: Imprenta Nacional.
- Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Ciudad México: Imprenta Casas, S. A.
- Heargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística. Capítulo I La psicología evolutiva y las artes*. Madrid: Morata.
- L'occhio se salta il muro*. (1984). Región de Emilia Romagna, Italia.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martí, J. (1990). *La Edad de Oro*. La Habana: Gente Nueva.
- Martí, J. (1975). *Obras completas. Tomo 20*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Marx, C. (1982). Tesis sobre Feuerbach. En C. Marx, & F. Engels, *Obras Escogidas* (pág. 24). Moscú: Progreso.
- Schafer, M. R. (1984). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

22.

**LA EDUCACIÓN ARTISTICA:
UN PUENTE HACIA LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO**

Mariel Guadalupe Glökner

marielglokner@gmail.com

Teléfono: 54 3571 682400

Institución: Arte Nuevo Instituto Educativo con Orientación Musical

Localidad Rio Tercero

País: Argentina.

Breve Biografía:

Profesora en educación Pre-escolar, Profesora de Artes en Música, Directora del Nivel Inicial del Instituto Arte Nuevo desde 1994, Integrante del Equipo de capacitación de la Asociación Abriendo Rondas, Arte, educación y Cultura desde 2011.

RESUMEN

El artículo surge como espacio de práctica reflexiva en torno a las siguientes premisas:

El desarrollo de instancias del proceso creativo es fundamental en la construcción de significados. La educación artística es un ámbito de formación procesual y participativa.

Las tareas colaborativas en la creación colectiva favorecen el descubrimiento de nuevas dimensiones del aprendizaje

La exploración del mundo circundante a través de experiencias artísticas, proporciona variedad de herramientas de abordaje y conocimiento. La vivencia del

alumno, a partir del contacto con materiales diversos, con variedad de recursos culturales y artísticos, plantea un nuevo paradigma en los espacios educativos. La intervención educativa desde el arte constituye un factor de transformación del contexto social y cultural.

Se sustenta en una experiencia real que se inició en el año 1994 fecha de la fundación y puesta en marcha de un proyecto educativo con orientación musical y artística de Nivel Inicial, Arte Nuevo, que se viene desarrollando hasta la actualidad, contando ya con varias promociones de alumnos, egresados de los niveles inicial, primario y secundario en estos 25 años. El proyecto educativo se trata de una construcción dinámica que continúa en desarrollo permanente, y se ve enriquecido por sus actores y por la selección de estrategias para dar respuesta a las demandas del mundo actual.

RESUMO

O artigo surge como espaço de prática reflexiva em torno às seguintes premissas O desenvolvimento de instancias do proceso creativo é fundamental na construção de significados. A educação artística é um âmbito de formação processual e participativa.

As tarefas colaborativas na criação favorecem a descoberta de novas dimensões da aprendizagem.

A exploração do mundo circundante através de experiências artísticas, fornece variedade de ferramentas de abordagem e conhecimento. A vivência do aluno, à partir do contato com materiais diversos, com variedade de recursos culturais e artísticos, propõe um novo paradigma nos espaços educativos.

A intervenção educativa desde o arte constitui um fator de transformação do contexto social e cultural.

Sustenta-se numa experiência real que teve começo no ano 1994, data da fundação e início das atividades de um projeto educativo com orientação musical e artística de Ensino Inicial, Arte Nuevo, que continua em desenvolvimento até a atualidade, contando já com muitos grupos de alunos graduados dos níveis inicial, primário e

secundário nestes 25 anos. O projeto educativo consiste de uma construção dinâmica que continua em desenvolvimento permanente e se vê enriquecido por seus atores e pela seleção de estratégias para dar resposta às demandas do mundo atual.

ABSTRACT

The article comes up as an space of reflexive practice around the next premises.

The development of instances of the creative process is essential in the construction of meanings. Artistic education is an environment of processual and participative formation.

The collaborative activities in the collective creation stimulate the discover of new dimensions of learning.

The exploration of the surrounding world by artistic experiences, provides variety of tools for approach and knowledge. Student's experience, from the contact with different materials, cultural and artistic resources, raises a new paradigm in educative environments.

Educative intervention from the art is a factor of transformation of the social and cultural context.

It's based in a real experience that began in 1994, date of the foundation and start of the activities of a project with musical and artistic orientation of Kindergarten, Elementary and Middle School, Arte Nuevo, that it's been developed to the present, having a big number of students that got graduated in the different levels of education along these 25 years. The educative project is about a dynamic construction that continues in permanent developing, and improves because of its actors and the selection of strategies to give an answer of the current world's requirements.

PALABRAS CLAVE

Educación artística- Inclusión- Aprendizaje significativo- Recursos- Extensión cultural- Vivencia- Herramientas de abordaje.

Artículo:

LA EDUCACIÓN ARTISTICA UN PUENTE HACIA LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Introducción:

La experiencia educativa constituye un trayecto vital para el alumno. Cada persona se sostiene sobre las estructuras que lo conformaron, sobre las vivencias positivas y traumáticas que en este recorrido le han tocado vivir. Sabido es que los primeros años en la vida del ser humano son un período en el que se apropian más activamente de los estímulos y condiciones del contexto social, natural, ético y estético. En esta etapa de profundas percepciones, el trayecto escolar, involucra mucho tiempo de sus días y aporta componentes vitales relacionados a este contexto, dado que atraviesa profundamente su percepción de sí mismo y del mundo que lo rodea.

En este marco, de enorme responsabilidad para los centros educativos, la inclusión cobra un especial significado y se torna necesaria. El alumno debe sentirse parte, incorporándose a la dinámica cotidiana, en sus proyectos, en sus expresiones y acciones, como miembro activo.

“El clímax del acogimiento inclusivo opera cuando el educando asume la inclusión en sus proyectos cardinales, esto es cuando avanza en el empoderamiento edificador de sí mismo y en los aportes que hace para una vida social más humana”. Arboleda, Julio Cesar (2019) Pasivos y desafíos en la educación para una inclusión comprensivo edificadora. Revista Boletín Redipe, 8-4, pág 11 a 37.

En un plano de coherencia, y respetando la edad de los alumnos de nivel Inicial y sus percepciones, si hablamos de prácticas de inclusión, será necesario generar experiencias escolares que favorezcan su empoderamiento, en un contexto de diversidad y en variados escenarios.

“La educación inclusiva como práctica crítica, altera la visión investigativa y formativa completa, replantea la naturaleza de la experiencia de aprendizaje, sus medios de organización trascienden el debate entre investigación y docencia”. Rengifo, Carlos Adolfo (2019) Gestión, Liderazgo, calidad, inclusion educativa y transferencia de conocimiento. Revista Boletín Redipe, 8-3, pág 12 a 18

Así la inclusión como práctica crítica se traduce en proyectos que proponen la reflexión acerca la caracterización del mundo natural, el acercamiento a la cultura y a la sociedad y el protagonismo del arte, a través de experiencias tangibles de observación, experimentación, producción, comunicación y contemplación. En el desarrollo de este artículo se pone énfasis en aspectos que demuestran que la inclusión y educación artística poseen puntos de cohesión en tanto se replantea la experiencia de enseñanza desde abordajes vinculados al aprendizaje significativo.

Desarrollo:

En el contexto de la educación actual se torna invalorable y prioritario el posicionamiento de las instituciones, constituídas como un cuerpo de especialistas que deciden y actúan, valorizan y atienden a las necesidades del contexto, que dirimen los ideales educativos que signan la tarea diaria, en el marco de acuerdos institucionales.

Son docentes que se animan a buscar o crear material, se interesan, participan en congresos, seminarios o jornadas. Que aplican su bagaje y desarrollan sus propios criterios, contruidos mediante la reflexión siempre en base a su experiencia, a la lectura, a la vivencia y a la observación de sus alumnos.

Así diseñan un proyecto educativo, tras recurrir a la práctica recopilada y la teoría suministrada por expertos, que consensúan, y se concientizan acerca de la importancia y coherencia de sus decisiones, en un espiral en el que contagian, se alegran, se muestran motivados por sus logros.

A partir de sus procesos exploratorios los docentes pueden vivenciar empatía con otros docentes, con quienes comparten experiencias y se retroalimentan. Desarrollan estrategias valiosas, y por qué no decirlo, necesarias. Así logran constituir, compilar, adherir a una teoría propia, sustentada en el saber científico, que oficia como organizadora del conocimiento y de la propuesta pedagógica institucional. En este contexto los docentes logran asumir una actitud de anticipación, de seguridad en sus elecciones. Esta base teórica define el rumbo institucional, y siempre está unida a la práctica. Entre los docentes del Nivel Inicial del Instituto Arte Nuevo, se sostiene la importancia de la Educación artística como puente hacia la inclusión y el aprendizaje significativo. Este posicionamiento ha potenciado en ellos la confianza, como condimento indispensable de la amalgama educativa, en torno al poder transformador de la educación artística, en la conquista de espacios que años de ausencia crítica han diluído, han vuelto invisibles en el contexto de la educación Inicial del sistema educativo argentino.

Desde el posicionamiento del docente y de las instituciones devienen las experiencias de aprendizaje de los niños. En el compromiso de las propuestas de enseñanza, con los alcances reales del aprendizaje de los niños se afianza la convicción de que el niño no es una vasija a llenar, es más bien una antorcha a encender, y este es el más claro de los posicionamientos. Encender, iluminar, acercar experiencias educativas significativas y vinculantes mediante la expresión. Supone que el alumno sea parte activa en la planificación, en la puesta en marcha y en la valoración de sus producciones desde una perspectiva más dinámica, participativa y flexible. Toda manifestación artística con la que el niño toma contacto pasa a formar parte de su mundo de experiencias, conocimientos y sensaciones, ampliando sus marcos referenciales y su capacidad expresiva.

Es prioritario potenciar la originalidad y la independencia individual, hacia un pensamiento divergente, dado que si el arte trabaja con lo diverso, y no hay dos artistas que hagan las mismas cosas ni de la misma manera ¿Por qué habrían los niños de ser una excepción?. De esta manera cada uno será capaz de descubrir el

potencial que lo identifica y explorarlo, desarrollando su autoestima desde sus posibilidades, compartiéndolas, comunicándose, expresándose, y afianzando, simultáneamente, su genuina existencia.

Como postulado inicial desde estas perspectivas se sostiene que **La educación artística es un ámbito de formación procesual y participativa. El desarrollo de instancias del proceso creativo es fundamental en la construcción de significados.**

A través de los lenguajes del arte se abre una serie de posibilidades expresivas y comunicativas que involucran integralmente al alumno en los procesos de experimentación, observación, contemplación, producción artística en una dinámica flexible de aproximación a cada uno de los elementos que componen los lenguajes artísticos. “Todo pasa por el cuerpo”...El movimiento corporal y expresivo, y los juegos teatrales constituyen un lenguaje intrínseco en tanto antecede a todo tipo de códigos sociales y culturales y recurren al cuerpo como caudal de experiencias de reconocimiento y expresión corporal, Supone una tarea interdisciplinaria, abierta y flexible que prevea la implementación de estrategias metodológicas que favorezcan la percepción, la experimentación, la expresión y el desarrollo de una actitud reflexiva, con un docente que va al encuentro del alumno, a moverse cerca de él para alejarse luego y activar su autonomía; respetando sus propias posibilidades. Tiende al desarrollo de la conciencia de sí mismo, la percepción en respuesta a estímulos y sensaciones corporales, sonidos (naturales y musicales, ritmos, géneros, estilos, instrumentales, vocales), según la finalidad del momento o la actividad, en contacto con distintos elementos y con pares en el espacio consiste en la experimentación vinculada a la acción en desplazamientos espaciales, poniendo en juego destrezas, habilidades, en trabajos individuales, en pequeños grupos o en grupo total, Supone el movimiento corporal expresivo, en movimientos libres, coreografías sencillas, representaciones corporales grupales e individuales, expresiones asociadas a elementos (muñecos, títeres, pelotas, aros, etc) y a relatos o canciones. La propuesta tiende al desarrollo de una actitud reflexiva de

metacognición, a cerca de sus propias posibilidades, el descubrimiento de sus dificultades, la búsqueda de propuestas de superación y análisis del movimiento durante las experiencias.

Pretende poner en juego su creatividad con creciente desinhibición propiciando espacios de puesta en común y muestras. Incorpora también el juego reglado y libre.

En correlación el lenguaje literario la palabra asume un rol protagónico en la primera infancia. Con la magia de las palabras, a partir de la exploración de su sentido, su sonoridad, su ritmo y el caudal imaginativo que propone al en sus diversos formatos, sobre todo en la literatura de tradición oral. Así el niño accede a nuevas perspectivas a través del arte, la palabra y su dimensión semántica y expresiva, abre nuevas puertas al mundo de la imaginación, lo enriquece.

Del mismo modo la música proporciona innumerables experiencias perceptivas en tanto acerca al niño el mundo de los sonidos principalmente a través de la canción infantil, y a partir de la vivencia experimental del sonido a través de ritmos y melodías variadas de cuya creación y reproducción participa activamente a través del juego. Asimismo el universo musical al que el niño accede pasa a constituir un bagaje cultural y estético cargado de sentido.

Para completar las experiencias artísticas el mundo que lo rodea se le revela a través del lenguaje visual. Todo a su alrededor es un sinfín de experiencias estéticas que cobra significado en tanto el niño se apropia de ellas. Es entonces cuando la educación artística cobra especial relevancia, cuando se transforma en un instrumento para acercarse al mundo de un modo personal, interactivo, comprometido y vívido. Un mundo cargado de formas, texturas, colores, contrastes, dinámica. Un mundo que los niños puede y deben recrear en el jardín de infantes a través de la representación y la comunicación aún cuando no utilizan la escritura.

El acercamiento al mundo a partir de variedad de recursos materiales amplía sustancialmente la percepción del mismo. Constituye un acceso hacia el desarrollo de su compromiso con los objetos, sustancias, imágenes, el propio cuerpo, la palabra, al favorecer procesos de percepción, discriminación, clasificación, comparación, análisis, síntesis, en fin, al viabilizar instancias de desarrollo del pensamiento crítico. El conocimiento del medio ambiente, las relaciones entre el mundo natural y el mundo de la producción artesanal e industrial, y una gama amplísima de experiencias proporcionan la expansión del umbral desde el mundo cercano, familiar, cotidiano, hacia experiencias que pueden contextualizarse en un ambiente que trasciende y amplía el horizonte del conocimiento del entorno social y cultural, como también natural que circunda al grupo de alumnos.

Se trata de potenciar nuevas propuestas didácticas en la escuela, un ámbito permanente de reflexión y de desarrollo de nuevos estilos interpersonales. Las prácticas no son tan sólo prácticas, más bien vivencias, experiencias y no tan solo escolares, porque trascienden las paredes del aula de la mano de la cultura, la identidad y el arte. Todo se torna flexible y relativo, antes, durante y después de la hora de clases. Por ello es necesario permanecer siempre en la búsqueda de estrategias de trabajo que nos permitan jugar con la realidad y apropiarnos de ella creativamente descubriendo a nuestro alrededor todo tipo de recursos materiales: el propio cuerpo, sus partes, sus posibilidades de movimiento, las sensaciones que a través de él percibimos, los elementos y objetos de la vida diaria (de la cocina, los juguetes; los materiales propiamente dichos (telas, papeles, plásticos, cartones, maderas, telgopores, etc.) los elementos naturales, tanto los que se pueden recoger del suelo como los que se pueden observar y disfrutar en pie, vivos. También la palabra, como recurso para jugar e imaginar, para crear, de la mano de la música y otras manifestaciones artísticas de autores contemporáneos y de otras épocas.

En todo momento es necesario pensar que el alumno debe transitar un periodo experimental en el que, libre de prejuicios, se apropie de los recursos materiales y en especial de lo que está a su alcance, lo rodea, le pertenece, para apropiarse de

ellos con la naturalidad que aporta el juego a alumnos de todas las edades. Prontamente sentirá la necesidad de comunicar, de representar esas vivencias, desarrollando, en un proceso muy personal, sus propias producciones artísticas.

La imaginación y la realidad se encuentran estrechamente relacionadas. Se presentan en una coexistencia entre experiencias previas del alumno, su evocación, y la creación de la imagen interior, que provoca un sentimiento. Si bien el niño reproduce, realidades, conductas y huellas de impresiones anteriores, también interpela, interviene la realidad, la re interpreta, mediante su imaginación, puesta de manifiesto en la actividad creadora. Por ello cobra especial sentido la realidad a ser explorada y el modo en que la realidad será interpelada por el niño. **La exploración del mundo circundante a través de experiencias artísticas, proporciona variedad de herramientas de abordaje y conocimiento. Y a este nexo procesual se suma una herramienta muy potente en la vivencia del alumno, a partir del contacto con materiales diversos, con variedad de recursos culturales y artísticos, experiencias que plantean un nuevo paradigma en los espacios educativos:** Las prácticas grupales. En ellas el niño aprenderá escuchar y respetar a los demás, a concebir otras realidades y otras percepciones, a trabajar en grupo, a valorar el aporte de cada uno y a tratar de conseguir una meta en común. Suponen una vivencia participativa del alumno y del docente en el profundo desarrollo de una práctica sustentada en el hacer, el sentir, el pensar.

El hacer sensible e inteligente, mediante la interacción, la profundización y la exploración. El pensar que implica paulatino acceso a procesos de aceptación, comprensión y aprovechamiento de la diversidad estética, filosófica, pedagógica, ideológica y artística. El sentir desde una postura estética con su atención “absorbida por lo que está sintiendo, vislumbrando, haciendo”. Rosenblat, (1978)

La educación artística plantea una propuesta dialéctica. En el contexto de la educación Artística se concibe la dificultad como una situación propia tanto del

proceso de crear, como del proceso de aprender, que es modificable, que se supera mediante la búsqueda conjunta de alternativas diferentes.

Al imaginar, combinar, transformar y crear, el ser humano logra cristalizar su imaginación, esto es posible gracias a su capacidad, desarrollada desde la infancia, mediante mecanismos de imaginación creadora que experimenta en una sucesión de momentos del proceso creativo. Así accede a la exploración o experiencia pura, o conocimiento de la realidad; la disociación que consiste en “romper la relación natural en la cual los elementos fueron percibidos” Vigotsky (1987) y la transformación que responde a las necesidades, deseos y al estado interno del ser creativo. Todas estas experiencias tienden al desarrollo de procesos de asociación, en un círculo completo, para convertirse en otra realidad. La motivación a esta transformación surge de un objetivo o fuerza vital, que dirige las acciones, elecciones, cambios, pruebas de ensayo y error, argumentaciones, hasta llegar a una invención práctica o artística.

Es prioritario contextualizar el lugar del arte en las prácticas educativas, mediante la presentación de una dinámica viva del aula como alternativa para la vivencia profunda de los alumnos. A lo largo de los años que los niños transcurren el jardín de infantes se favorece la articulación y la complejización de experiencias mediante propuestas cada vez más desafiantes que se inician en la imitación a los tres años hacia la autonomía que progresivamente logran los niños de 5 años la propuesta, el diseño y la ejecución de obras teatrales, literarias, plásticas o musicales.

En su sentido intrínseco la experiencia artística tiende a la representación, como consumación o cristalización del arte. Pero en ámbito de la Educación Artística el proceso asume un protagonismo en el nivel Inicial. Todas las propuestas se orientan a la toma de conciencia de la propia existencia, su Identidad cultural, la conciencia del propio cuerpo, la percepción de la realidad en procesos de sensibilización, para favorecer espacios de puesta en común y registro. Así asume protagonismo la metodología de aula taller, poniendo énfasis en el lugar de la

creación como consumación del proceso imaginativo, en la concreción de una meta, en la consumación de un proyecto del que el niño forma parte, en la certeza de que todos los momentos del proceso de concreción son sumamente importantes para la indagación de nuevos sentidos y el desarrollo de la cultura, para la apropiación de su contexto. Allí cobra sentido una necesaria reflexión acerca de la coherencia con una propuesta perceptiva y creativa a través de experiencias que tienden a la simbolización y la resignificación del mundo circundante.

En estos espacios de resignificación **las tareas colaborativas en la creación colectiva favorecen el descubrimiento de nuevas dimensiones del aprendizaje.**

Demandan un replanteo estructural de la cultura escolar. Suscitan la urgencia de favorecer “espacios institucionales de producción cooperativa y de inter aprendizaje” Ziperovich, (2005). Abren nuevos caminos. En ellos, el sujeto de aprendizaje, será concebido como un ser integral (con su historia psico-social, sus posibilidades y limitaciones) en búsqueda de la afirmación de su independencia de pensamiento y acción, a partir de nuevas propuestas áulicas. Asimismo será un actor, crítico, reflexivo y transformador y el docente su motivador.

Todo docente puede crear un ámbito placentero de apropiación de saberes para sus alumnos. Motivarlos a través de proyectos colectivo, poniendo en juego aspectos personales, que posibiliten un clima en el que sea posible establecer una estrecha relación entre las personas y el arte, a través del juego, y así favorecer el aprendizaje significativo.

Es el adulto quien primero debe desarrollar una actitud crítica para motivar al alumno a que ponga en juego un mecanismo que lo ayude a afirmar su independencia de pensamiento y de acción, partiendo de su originalidad. La creación, según Fletcher, implica tres procesos mentales: experiencia, recuerdo, expresión. Esto se produce a partir de las diferencias individuales que interactúan

entre sí. Es prioritario que descubran sus potencialidades creativas, y en ella nuevos sentidos, tornándose miembros activos en la transformación de la cultura y en su enriquecimiento. Es un desafío al auto descubrimiento en interacción con otros, para luego incorporar en cada propuesta la energía y el deseo, componentes vívidos y nutrientes de aprendizajes auténticos y genuinos.

Trascendiendo el contexto áulico el arte ofrece nuevos contextos culturales y sociales. Así **la intervención educativa desde el arte constituye un factor de transformación del contexto social y cultural.**

Como primer paso, será necesario ejercitar una mirada crítica respecto de los mensajes de los medios masivos de comunicación hacia la ruptura, y decidirse a tomar distancia con los estereotipos que nos alejan de una visión cultural más inclusiva y genuina, también de los prejuicios. El docente crece al hacer crecer, revitaliza y replantea sus esquemas con creciente flexibilidad.

Así será más sencillo favorecer el desarrollo de una óptica integradora del sujeto de aprendizaje que admite al alumno desde su complejidad. Como consecuencia logrará incorporar la necesidad de reflexionar acerca de propuestas metodológicas signadas por la creatividad y la imaginación, desde la perspectiva de que a mi lado hay un otro, demandante, que desde su originalidad me pide entablar un juego de ida y vuelta, circular, en el que todos aprendemos.

Como segundo aspecto, y no menos importante, los espacios educativos deben tomar protagonismo en tanto espacios de transformación, por lo que pueden generar propuestas de difusión artística que involucren a los actores de la comunidad educativa. Estos proyectos institucionales trascienden el ámbito del aula y asignan nuevos roles, vinculados a la gestión cultural y la producción artística de eventos, como también a la participación en ámbitos de contemplación y disfrute de diversas propuestas de extensión cultural generadas por los docentes junto a sus alumnos. El espacio de muestra es un sendero de comunicación a través del arte,

que articula saberes y los divulga a través de la expresión artística en todas sus dimensiones. Habilita nuevos canales para otorgar significatividad a los aprendizajes, en tanto se constituyen en diversos modos de acceso a los procesos que los niños realizan junto a sus docentes, como también al producto artístico al que se logra arribar.

Desde el convencimiento de que sólo en la práctica se hacen visibles estos paradigmas, se ponen a consideración en este artículo, como ejercicio de análisis de investigación, algunas **evidencias de aprendizaje** de los alumnos de las secciones de 3, 4 y 5 años del Nivel Inicial del Instituto Arte nuevo, a partir de un recorte temporal desde agosto a octubre de 2018.

En las acciones de planificación, se profundizó la importancia de la incorporación de los lenguajes del arte como articuladores de otros campos de conocimiento y como herramienta de comunicación mediante la producción artística.

EVIDENCIA 1: El Nivel inicial ha incorporado una propuesta de articulación de aprendizajes significativos.

Desde el área artística de la institución se propone una mirada transversal acerca de los cuatro elementos de la naturaleza: Aire, Tierra, Agua, Fuego.

Consiste en un planteo integrador que supone el abordaje de los cuatro elementos de la cultura ancestral americana. Posee alto grado de profundidad conceptual y se desarrolla en torno a preguntas problematizadoras con alto nivel de desafío. Se encuentra articulado con las propuestas de muestra y de aula abierta que comparte con todas las docentes del nivel y con los niveles Primario y Secundario de la institución y toda su comunidad de alumnos y familias mediante la muestra en la edición N°23 de la feria escolar y artística FERIAARTE NUEVO 2018.

En consenso, las docentes de secciones de 3, 4 y 5 años, lograron articular sus propuestas desde un tema en común “El lugar donde vivimos: Rio Tercero”,

abordando la importancia del agua desde la fundación de la ciudad, reconociendo algunos de sus habitantes del aire, y reconociendo características del suelo en donde se constituyó nuestra ciudad de la mano del tendido del Ferrocarril.

Así, a partir de la premisa de articular los contenidos con la expresión artística, lograron rescatar esos elementos: agua, aire y tierra, para experimentar y crear a partir de ellos.

EVIDENCIA 2: El Nivel inicial ha incorporado una propuesta de planificación que contempla todos los campos de conocimiento, de manera articulada por el Proyecto Curricular Institucional. Surge del ideario de la escuela en coherencia con el diseño curricular de la Provincia de Córdoba y apunta a una experiencia integral, desde la centralidad del alumno, en planteos heterogéneos que atienden a la diversidad mediante estrategias metodológicas variadas.

En cada experiencia los niños abordan actividades que aportan nuevos significados y proponen la intervención activa del alumno como protagonista.

Así profundizan ejes temáticos en diversas propuestas de actividades en cada sección.

AGUA (Sección de 5 años) Proyecto: EL AGUA COMO INICIO Y CONTINUIDAD DE VIDA. Propone el desarrollo de una mirada artística acerca del agua como elemento necesario para la salud y la expresión. Persigue el objetivo de que los niños logren comunicar saberes a través expresiones plásticas y corporales de experimentación a través de producciones individuales y colectivas con y sin elementos, promoviendo la oralidad y la escritura, como también la lectura. Asocia los contenidos de Matemática al espacio de la muestra y a la representación de nociones temporales. Promueve experiencias directas y de laboratorio en el campo de las ciencias naturales.

Se vislumbra profundidad de abordaje en tanto alude a la importancia de los recursos fluviales en la fundación y crecimiento de los pueblos, en especial de Rio Tercero. Recupera rasgos de identidad de nuestra comunidad a partir de un recorrido de lectura del libro POPURQUIZO, que narra experiencias de un duende que conoce la historia de la ciudad, con un estilo narrativo y un lenguaje adecuado a la edad de los niños. Propicia una entrevista por parte de los niños a la autora del libro, Vilma Novick Freire a la que se le hace entrega de un presente de creación colectiva. Plantea además estrategias de experiencia directa. El grupo de alumnos visita el mirador de la Media Luna para observar el río, la flora y fauna, la Casa de la Cultura y el Museo Florentino Ameghino para contextualizar los relatos a través de la visualización de elementos concretos de la historia de Rio Tercero. Todas estas actividades enriquecen las oportunidades de aprendizaje significativo. A continuación plantea una serie de actividades de experimentación con agua, hielo, vapor, colorantes. Propicia la creación de sustancias y objetos por hidratación: masas, tizas con yeso. Propone la confección individual de un duende, inspirados por el duende POPURQUIZO, al que cada niño le diseñó y construyó un ámbito al que proteger en el interior de un bidón. (siguiendo la temática del libro)

A continuación propone la Presentación de una Muestra la artística “Para Agua está el Arte” en el marco del la 23 edición del FERIAARTE NUEVO “Mágico... cuando la realidad cobra sentido”

TIERRA (Sección de 4 años)

En actividades integradas y articuladas se inicia este recorrido desde un planteo didáctico muy abarcativo: “Nos vamos de Viaje” que invita a Viajar con la imaginación, creando escenarios para explorar nuevos lugares imaginarios en las variantes que el espacio áulico modificado para tal fin ofrece.

La presencia en la sala de las TIC cobra fundamental importancia al momento de brindar herramientas y respuestas a aspectos como: mapas, rutas, información, fotografías.

A través del relato de la docente, se dio a conocer parte de la historia de nuestra ciudad; sus comienzos, personas que fueron importantes en el nacimiento de la ciudad y por qué, utilizando fotos y armando una línea de tiempo para que puedan dimensionar cuánto tiempo ha pasado desde la fundación de la ciudad. Se dialogó acerca de qué lugares de Rio Tercero son sus preferidos y por qué y se los invitó a dibujarlos. Presentó fotografías de lugares importantes de la ciudad en sus comienzos: La casa de los fundadores, hoy Casa de la cultura, calles de la ciudad, negocios...y las compararon con fotos actuales. Observaron la vestimenta y gestos de las fotos que se tomaban antes. Se caracterizaron con ropa y sacaron fotos como si estuvieran en esa época.

Dialogaron acerca de la cantidad de años que cumplió la ciudad: 105. Cantidad de cifras, comparamos con su edad y la edad de la docente, armaron rompecabezas integrando piezas irregulares para formar la imagen de la Casa de la cultura antes de las reformas. Realizaron intercambio oral acerca del modo en que las personas se movilizaban ANTES: caballos, sulky, autos, el tren. Descubrieron la importancia del tren en los comienzos de la ciudad, como transporte de carga y de pasajeros y que la ciudad se desarrolló alrededor de las vías del tren. Recopilaron imágenes de la estación. Realizaron dibujos del tren evocando sus conocimientos personales. Los incorporaron a Juegos matemáticos. Imaginaron si pudieran subir al tren de los comienzos de Rio Tercero... ¿adónde viajarían?. Jugaron con un tren armado con sillas y mesas en la sala, asumieron diferentes roles. Diseñaron un recorrido en tren por los lugares más importantes de la ciudad en la actualidad: Partiendo de la estación de tren: Casa de la Cultura, Paseo del riel, Balneario, etc, Reprodujeron el recorrido de manera colectiva con imágenes grandes, recreando el espacio en la sala con puntos de referencia, también de manera individual en su hoja recortaron imágenes más pequeñas de los lugares a recorrer y marcaron el recorrido. Descubrieron que el tren se encuentra muy ligado a la tierra. Exploraron junto a las familias la máquina del tren ubicada en una esquina cercana al jardín. Descubrieron las vías y anticiparon los territorios por los que podría desplazarse el tren. Descubrieron distintos tipos de terrenos, experimentaron con elementos naturales

a través de la exploración sensorial de los elementos y herramientas y de la exploración del ambiente natural cercano para identificar algunos de los elementos que lo constituyen y hacer uso para dejar huellas en el barro y de herramientas relacionadas con la pintura, como también materiales relacionados con el modelado, como por ejemplo la arcilla. Se priorizaron espacios de producción artística y de contemplación de las producciones entre pares.

AIRE (Sección de 3 años)

En palabras de la docente “el aire nos lleva a volar, a sentirnos, a contactarnos con lo que no vemos pero podemos imaginar, nos lleva a crear”

El proyecto plantea interrogantes acerca de la visión de cada uno de los niños acerca del AIRE. Propone una serie de estrategias de exploración del espacio y del aire, a través de la experimentación con elementos como hacer volar cintas, jugar con globos y disfrutar de ese aire, percibirlo. Asimismo se favorece un acercamiento a los seres que vuelan por el aire, y se encuentran las aves, seres maravillosos por descubrir en el patio de la escuela.

Durante el proyecto “La historia de mi vida”, cada familiar asoció a su hijo con un ave y describió sus particularidades. Se dio lectura a estos escritos y se invitó a los niños a expresar sus sensaciones. Se comparte y se muestra el libro “Aves de Córdoba” y se seleccionan tres aves de la región. Se interroga a los niños sobre los aspectos que les gustaría conocer de estas tres aves.

Se generaron instancias de observación, comparación, creación que llevaron a los niños a construir aprendizajes significativos. Los niños crean esculturas de pájaros, nidos, atrapa sueños para suspenderlos en el aire a modo de muestra artística de instalación. Asimismo se propone una serie de experiencias de interacción, que aportan a la muestra espacios de protagonismo y construcción colectiva.

FUEGO (taller de Imaginación creadora)

Las estrategias desarrolladas proponen actividades relacionadas a la presencia/ausencia de la luz. Se prioriza el juego y el uso de materiales variados. Se pretende que cada niño logre realizar sus propias experiencias potenciando el modo de pensar, sentir y actuar. Este plan de trabajo es un desafío a la imaginación, a mirar con nuevos ojos lo cotidiano, que se construye y reconstruye desde la acción y la curiosidad de los niños. Se desarrollan una serie de experiencias a partir de diversos soportes y elementos, como también materiales para experimentar con la luz y su ausencia, el contraste, las imágenes y sus cambios a partir de la luz.

Todas estas experiencias áulicas vuelven a los niños a través de espacios de contemplación y experimentación mediante la creación de espacios por los que circular con su familia el día en que la muestra Feriarte Nuevo cobra vida por 23° año consecutivo.

Este espacio institucional favorece nuevas concepciones acerca de la educación artística y proporciona un espacio inolvidable de significatividad. Los ex alumnos añoran esta experiencia y la recuerdan con nitidez, a través de los años, en el sentido de que cada uno de ellos fue artífice de las producciones artísticas individuales y colectivas, cargadas de sentido a lo largo de su escolaridad.

EVIDENCIA 3: El Nivel inicial incorpora estrategias variadas, cargadas de coherencia y significatividad.

Se proponen estrategias tendientes a exploración y el acercamiento a nuevos conocimientos a partir de la vivencia, la anticipación y la confrontación. Estas propuestas se sustentan desde postulados en torno a que “Los niños desde edad temprana sienten curiosidad de su entorno, de su mundo próximo, interesándose entre otras cosas por elementos propios de la naturaleza como el agua, el fuego, la tierra y el aire. Estos cuatro elementos, son fuente de estímulo inagotable para el desarrollo de la imaginación, el juego creativo, las vivencias significativas, más aún cuando los niños pueden entrar en contacto directo con estos o, se acercan a ellos mediante el uso de objetos diversos que les ofrezcan oportunidades para

descubrirlos, sorprenderse, explorarlos e incorporarlos en su valija de aprendizajes, ampliando y reforzando sus conocimientos, construyendo nuevos significados sobre estas estructuras que dan forma al entorno natural que los contiene” Zuccarini Cecilia (2018).

EVIDENCIA 4: La propuesta integra a todos los actores docentes en el diseño de propuestas desafiantes y enriquecedoras.

Como premisa estructurante de la propuesta educativa del Nivel Inicial, a través del diálogo, el debate y espacios coordinados de planificación, entre todos los docentes para integrar las propuestas. A modo de ejemplo, en todas las salas se incorpora a las clases de Música, la presencia de personajes que acompañaran cada secuencia bimestral. Esos personajes pertenecen al ámbito del aire, el agua y la tierra.

Las instancias de planificación logran la graduación en el planteo de los objetivos generales del plan por sección y en el objetivo general de cada secuencia didáctica en torno a una temática eje, ya que realiza planteos que son propios del trabajo con cada sección en congruencia con los objetivos y las posibilidades reales de los grupos de alumnos a quienes van dirigidos.

Los “bichos”, contruídos con diversos materiales, son presentados y acompañan cada secuencia, como elemento de motivación y juego, asimismo como estímulo concreto que oficia de nexo entre los aprendizajes, otorgándoles significatividad. Asimismo sirven como organizadores de la producción artística de un cancionero. Así son puntos de inspiración para creaciones poético-musicales de los niños, y comparten también espacios de comunicación en la muestra a las familias. Del mismo modo, en el espacio del Taller de Imaginación creadora se aborda una muestra de “Escenarios de Luz y Sombra” en la que los niños vuelven a realizar las experiencias que disfrutaron en los talleres en una muestra interactiva en el marco de la Muestra escolar y artística Feriarte Nuevo.

EVIDENCIA 5: La propuesta se sustenta en una selección de contenidos que propone espacios de observación, experimentación, producción y muestra de los aprendizajes alcanzados.

Se sustentan en espacios de oralidad, lectura y escritura, en la producción de descripciones breves, el relato de situaciones imaginarias, el intercambio y expresión de ideas y opiniones, a través de conversación e intercambio sobre el tipo de información que contienen los textos a partir de lo que observa, anticipa, predice la escucha atenta y activa, la indagación sobre la vida de la comunidad a través de la contemplación de fotografías, el reconocimiento de los símbolos de la ciudad, Expresión y comunicación de sentimientos, emociones y sueños. Verbalización de gustos y preferencias. Escucha de cuentos breves y fábulas, intervenciones espontáneas Creación lúdica de palabras y nombres. Desarrollo de la atención, la observación, la imaginación a partir del estímulo literario.

Vivencia del juego simbólico, Disfrute y placer por el juego grupal, Exploración sensorial del espacio aéreo desde la expresión corporal con y sin objetos.

La exploración del espacio, a través de diversos recorridos para llegar a un mismo punto, la producción de mensajes gráficos que indiquen trayectos, utilizando puntos de referencia, el acercamiento a la temporalidad en la historia comunitaria, el registro gráfico de duraciones. Exploración de los objetos en contacto con su propio cuerpo, Exploración de diferentes intensidades del aire. Realidad y fantasía. Creación de situaciones ficcionales a partir del juego. Desarrollo de la creatividad. Imitación corporal y gestual. Exploración de sensaciones, comunicación. Variedad de movimientos en el espacio y el tiempo. Exploración sensorial. Simbolización de objetos

El uso del color en combinación con las texturas, las representaciones a través del dibujo, la pintura, el modelado modelado y las construcciones en la Indagación, uso

y combinación de distintos materiales y herramientas a partir de la percepción acerca de sí y de los objetos, Luz y sombra, Proyección, Líneas, Formas.

Observación de las aves del paisaje cercano. Apreciación e identificación de características distintivas de las aves. Percepción de los sonidos que emiten las aves.

Ritmo, melodía, altura, intensidad. Creaciones colectivas. Producción de rimas, ejecución rítmica acompañada de instrumentos. Producción sonora a partir de estímulos visuales. Exploración de sonidos con la voz.

El agua en sus estados, transformaciones, acciones constructivas y destructivas del agua, proximidad y topología que adquiere el Rio Tercero en inmediaciones de la escuela. Características, plantas autóctonas del entorno costero, Aves vinculadas a la fisonomía de la costa del rio, escucha y avistaje.

Normas de convivencia en experiencias colectivas.

Conclusión

Como corolario de este análisis detallado de la aplicación de la educación artística como eje estructurante de inclusión y aprendizajes significativos, se desprenden la importancia de las decisiones pedagógicas a adoptar por el cuerpo docente, la necesidad que exista un contexto institucional que valore este postulado y que favorezca espacios de producción artística que trasciendan el aula y sus actos rutinarios. Asimismo se rescata la importancia de la toma de decisiones en torno a los formatos didácticos y al uso creativo del espacio, para recrear situaciones imaginarias que evoquen o modifiquen las realidades conocidas, para apropiarse de ellas de un modo creativo. En este sentido la riqueza y variedad de recursos y experiencias, la flexibilidad, jugarán un rol fundamental.

La escuela puede favorecer, a través de la educación artística, la atención a la diversidad, en respuesta a esta connotación que atraviesa la educación actual y a la cual no podemos permanecer indiferentes. En este sentido la educación artística supera las posibilidades de acción dado que aporta esquemas de abordaje desde el protagonismo del alumno, la creatividad y la puesta en marcha de mecanismos de acción colaborativa, en una dialéctica reflexiva y comprometida. Por último, si logra atender a la diversidad estará dando un gran paso hacia la inclusión real de los alumnos y les acercará experiencias que los niños no olvidarán y recuperarán en otras situaciones de aprendizaje con mayor habilidad y sentido de pertenencia.

Bibliografía:

- ALMEIDA DE GARGIULO, H. (1987) Folklore para jugar. Buenos Aires, Argentina: Edición Plus Ultra.
- OLIVETO, M. (2005) Movimiento, juego y comunicación. Perspectivas de expresión corporal para niños. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- LELLI A., VACA NARVAJA C. SEGUÍ A. (2014) La ronda redonda. Recopilación de juegos tradicionales latinoamericanos. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- MALAJOVICH, A. y otros (2000) Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA (2014) El arte en la Educación Inicial. Documento 21. Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de una atención integral.
- PESCETTI, L.M. (1992) Taller de animación y juegos musicales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- PORSTEIN, A.M., (2012) Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial. Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- SARLE, IVALDI, HERNANDEZ (2014) Arte, educación y primera Infancia, sentidos y experiencias. Metas educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos.

- SARLE, P. (2015) Juego y Aprendizaje escolar, los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- SARLE, P. y ROSEMBERG C. (2015) Dale que... el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Rosario, Argentina: Homosapiens Ediciones
- VIGOTSKY L.S. (1987) Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- ZIPEROVICH, P. (2005). Juego y creatividad en la escuela. Córdoba. Educando Ediciones.

LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS DE NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

MSc. **Yarisleidy Bravo Scull**⁴⁴

Cuba

Resumen

La educación especial atiende a individuos cuyas características físicas, intelectuales o emocionales les impida adaptarse y progresar en los diferentes niveles del sistema educativo, a través de un enfoque humanista y holístico. Igualmente presta atención especializada a aquellos individuos que posean aptitudes superiores a la media. Entre sus objetivos están facilitar el máximo desarrollo psicoeducativo del individuo con necesidades educativas especiales apoyándose en sus potencialidades, así como la atención integral al escolar con NEE y a su familia a lo largo de su permanencia en los servicios de la modalidad, además de propiciar en ellos su independencia personal y su integración al ámbito familiar, educativo y socio laboral. Las indagaciones empíricas realizadas y la experiencia profesional de la autora en la actividad pedagógica en la educación especial le permitió señalar problemáticas en la promoción de prácticas inclusivas reflejadas en: insuficiente promoción de prácticas inclusivas desde la extensión universitaria, insuficiente conocimiento de esta labor, desde la formación del profesional, así como deficientes proyectos orientados a la sensibilización y apoyos comunitarios. Se propone una estrategia para promover las prácticas inclusivas en niños adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual dirigida a la participación activa de estudiantes en la sociedad.

⁴⁴ Profesora instructora. Universidad Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez. Cuba. Correo electrónico ybravos@unah.edu.cu

Palabras claves: Estrategia, promoción de prácticas inclusivas, discapacidad intelectual.

Introducción

La educación especial es aquella destinada a alumnos con necesidades educativas especiales, psíquicas, físicas o sensoriales, en sentido amplio comprende tanto aquellas actuaciones encaminadas a compensar dichas necesidades, ya sea en centros ordinarios o específicos. Se articula según una serie de principios básicos que son: La normalización que implica que las persona con discapacidad debe tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad; esto no significa negar la discapacidad, sino tender al desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto recibiendo atención particular a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad, teniendo presente que solo en los casos necesarios podrá recibirla en instituciones específicas.

Desde finales del siglo XX, la UNESCO (1994) propuso un proyecto para atender las necesidades educativas especiales y para dar respuesta a esta problemática se insistió en acciones de inclusión referidas al proceso de identificar y responder a las necesidades de la diversidad con la finalidad de reducir la exclusión en la educación. La educación inclusiva en los primeros veinte años del siglo XXI, sobre todo a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se convirtió en una necesidad de continuos estudios e investigaciones (Sailor, 2002; Mendes, 2006; Capellini, 2011; Messias, Muñoz, & Lucas-Torres, 2013; Díaz, 2014) en búsqueda de alternativas educativas desde la primera infancia, específicamente en la conformación de contextos inclusivos que puedan favorecer el desarrollo de los niños de la educación especial con la colaboración de los miembros de la comunidad, la familia, los coetáneos y los docentes.

Para los venideros años del presente siglo se plantea el objetivo 4 de la Agenda 2030 por las Naciones Unidas y la CEPAL (2016) para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al tiempo que se promueven oportunidades para aprender durante toda la vida. Este objetivo no solo se circunscribe a la inclusión de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con alguna discapacidad como tradicionalmente se ha entendido el término, tanto por los estudiosos del tema de inclusión educativa como por muchos docentes de diferentes enseñanzas, sino que se reconceptualiza la atención a las necesidades de niños y personas con discapacidad y diferencias de géneros, para lo cual se exigen instalaciones adecuadas y contextos de aprendizajes seguros, sin violencias y eficaces.

Las prácticas inclusivas reflejan el contenido de los ámbitos cultural y político y no se ciñen solamente al proceso de aprendizaje aulístico, sino que trasciende a las actividades extensionistas, con ellas promueven la participación activa de todos los miembros de las comunidades escolares -niños, adolescentes, jóvenes, docentes, no docentes, directivos y familiares, a partir del empleo de sus conocimientos y experiencias en la solución de problemas de inclusión en las instituciones educativas donde realizan las prácticas laborales.

Para Ainscow (1999) las prácticas son acciones que los sujetos desarrollan en su comunidad y, definió las prácticas inclusivas como aquellos intentos para vencer las barreras a la participación y al aprendizaje de los alumnos.

En el Plan de Estudio “E” de la Educación Especial (CUBA. Ministerio de Educación Superior, 2016), presta especial atención al desarrollo de la promoción de prácticas inclusivas, sin embargo, en el informe realizado para su contextualización a las características del territorio, por el Colectivo Carrera Educación Especial en la Universidad Agraria, en la Facultad de Ciencias Pedagógicas en Mayabeque, (Álvarez, 2017), evidencia las debilidades en el conocimiento y en las habilidades para el desarrollo de la labor extensionista de los estudiantes a través de las diversas prácticas laboral desde primero hasta cuarto año, por las carencias de

tareas profesionales que se planifican desde el currículo y proyectos que cumplan tales objetivos.

Estos criterios señalan la insuficiente promoción de prácticas inclusivas desde la extensión universitaria, por el insuficiente conocimiento de esta labor, desde la formación del profesional, encargado de desempeñar su rol para que se asuma las prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Esta situación está dada porque existen deficiencias en las líneas explícitas de formación del profesorado, así como en proyectos orientados a la sensibilización y apoyos comunitarios, situación que se puede hacer más débil con la carencia de preparación por parte de los docentes universitarios. Con este escenario están creadas las bases para que se debilite cada día la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

Por lo antes expuesto se determinó el problema científico: ¿Cómo fortalecer la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial, en la provincia de Mayabeque?

El objeto de estudio, para la problemática descrita, lo constituye la promoción de prácticas inclusivas desde la labor extensionista de los estudiantes universitarios en formación. Se delimita como campo de acción, hacia la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial.

Para dar solución al problema científico se trazó el objetivo general: Proponer una estrategia para la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial.

La significación práctica se precisa en la propia estrategia para la promoción de prácticas inclusivas, la cual constituye una herramienta de trabajo en la promoción desde la extensión universitaria, sus acciones beneficiarán a los estudiantes de la carrera de Educación Especial y a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual con vistas a desarrollar una cultura extensionista para todos sin distinción alguna.

La novedad radica en abordar por primera vez en la Facultad de Ciencia Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana de la provincia Mayabeque el tema prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual desde la extensión universitaria, a través de una estrategia, que aporta a los estudiantes de la carrera de Educación Especial conocimientos, métodos y técnicas para actuar como promotores de prácticas inclusivas.

Desarrollo:

En Cuba, se concibe a la inclusión como un derecho de todo ciudadano con o sin discapacidad, no es más que la atención a la diversidad, el estar y participar activamente donde se involucre con las personas que le rodean y se promociónen las prácticas inclusivas.

Estas ideas están avaladas por la Constitución de la República de Cuba (Cuba, 2002). En el Capítulo VI Igualdad se hace referencia a la igualdad de derechos de todos los cubanos, y se pronuncia contra la discriminación por motivos de raza, color de la piel, sexo, origen nacional, creencias religiosas y cualquiera otra lesiva a la dignidad humana, por ello las instituciones del Estado y en particular las encargadas de la educación inculcan desde la más temprana edad, el principio de equidad entre los seres humanos. El estado se esfuerza por crear las condiciones que propician la materialización de este principio y así se plasma en los artículos 41, 42 y 44 de la Ley Fundamental del Estado Cubano.

Según Bendicho y Aroche (2014) las prácticas extensionistas comprenden proyectos, programas, acciones o actividades, así como a determinadas competencias de los sujetos actores -capacidad de reflexión sobre sí mismo, la acción o la actividad y las relaciones, habilidades de los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidades de aprender para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas (creatividad) y liderazgo.

Por otra parte, Aroche, Bendicho y Pérez (2012) enfatizaron en la necesidad de la evaluación sistemática de las prácticas extensionistas, a partir de entenderlo como un proceso autorregulado, el cual puede ser sometido sistemáticamente a cambios necesarios y que exijan análisis que combinen la teoría con la práctica y viceversa.

Las relaciones sociedad-escuela se contemplan en el Plan de Desarrollo de Retraso Mental y en el Modelo del Egresado (Gayle, 2015), exigencias dirigidas a establecer relaciones sociales adecuadas y estables entre los escolares, en función de que sean ciudadanos honestos, solidarios, responsables, amables, comunicativos, alegres, trabajadores, buenos hijos, esposos, madres, padres y patriotas para que puedan ejercer, de forma independiente, su actividad socialmente productiva una vez egresados.

Las conceptualizaciones de la extensión universitaria fueron abordadas por diferentes autores cubanos como González (1995), González Fernández-Larrea (2002), González Moreno (2006) y Batista(2016).

Según González (1996), en su tesis doctoral, propuso el siguiente concepto de extensión universitaria:

Sistema de interacciones de la universidad y la sociedad, mediante la actividad y la comunicación, que se realizan dentro y fuera del centro de educación superior, con el propósito de promover la cultura en la comunidad universitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural.

De esta manera se corrobora el planteamiento de González Fernández-Larrea (2002), asumido por la autora de esta Tesis, cuando expone:

Por medio de la extensión los problemas sociales (punto de partida de los procesos universitarios) se canalizan a la universidad y se reflejan en sus procesos de docencia e investigación o de la propia extensión, en los cuales se inserta, sirviendo de vía de comunicación en los dos sentidos universidad-sociedad y viceversa, lo que explica que cuando la universidad, mediante el proceso docente de pregrado o postgrado o el proceso investigativo, promueve el desarrollo cultural de la sociedad en las ramas técnica, científica, política, artística, deportiva, etc., eso es extensión universitaria.

A su vez González Fernández-Larrea (2006) plantea:

Cualidad esencial que adquiere el proceso de extensión en la medida que sus formas se objetivan con los contenidos de los procesos de Formación e investigación, con lo que influye en el equilibrio de la promoción cultural, determinada por el concilio entre las necesidades sentidas de la comunidad y la intencionalidad de la universidad.

Se asume entonces la definición de extensión universitaria de(González G. R., 1996)reflejada anteriormente en la que se visualiza a la extensión universitaria en su doble carácter de función y proceso consustancial a la esencia de la actividad universitaria.

La escuela es la encargada, por excelencia, de transmitir al educando todo el sistema de conocimientos generales acumulados por la sociedad, correspondientes a cada nivel escolar, así como las habilidades necesarias para continuar obteniendo conocimientos y desenvolverse en la vida social. Actualmente con la proyección de amplias políticas sociales de desarrollo comunitario, se trata de incorporar activamente los centros educacionales a las comunidades, pues esos pueden

constituir divulgadores efectivos en los programas de rescate de la vida comunal. La educación comprende modalidades diversas: el voluntariado, el aprendizaje–servicio y la práctica profesional, con variantes en cada una de ellas que dependen de situaciones histórico–sociales e institucionales.

Los estudiantes de la carrera de Educación Especial deben comprometerse con los valores y los principios éticos del plan de estudio, lo cual es el resultado de la acción social en la que participan, los de la universidad y los de los grupos a los que destina su acción, con apoyo a la integridad y también a la eficiencia, porque deben ayudar a solucionar los problemas que requieren su dedicación, además de desarrollar y demostrar el dominio de las destrezas generales y específicas que son necesarias para cumplir las tareas y lo que es indispensable. Igualmente, deben ser capaces de autoevaluar sus saberes, valores y destrezas para ponerlas al servicio de otros y así llevar a cabo una efectiva promoción de las prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

La inclusión de la educación en el currículo universitario puede responder, en consecuencia, a dos modelos diferentes: sumarse como un fragmento más al conjunto de fragmentos que compone el diseño curricular y la formación del estudiante o servir de puente amalgamador de los aprendizajes al servicio de una formación integral.

Es por esta razón que no debe verse la extensión como un proceso aislado a la promoción sino más bien como el proceso universitario que tiene como propósito promover la cultura en la comunidad intra y extrauniversitaria para contribuir a su desarrollo cultural; se distingue no sólo por las maneras de hacer o decir, sino por las formas y mecanismos de que se vale para llevarlo a vías de hecho, por consiguiente la importancia de combinar docencia y extensión redundando en una transmisión áulica enriquecida por su interacción con la realidad de la comunidad en la que está insertada.

La promoción constituye un elemento esencial para garantizar la función extensionista, contribuyendo al cumplimiento de la misión de las instituciones de educación en su conjunto; a partir del desarrollo de acciones que se dirigen a la creación de valores culturales, la difusión y el disfrute.

Por su parte, González y González Fernández-Larrea (2006) plantean:

La cultura es el conjunto de valores creados por el hombre a lo largo de su paso por la historia, es todo lo creado, hecho, desarrollado, mejorado por este al interactuar con su medio físico, natural y social, y es adoptado por la sociedad como producto histórico, es también el resultado de la actividad humana productiva y espiritual, y que sus fases de reproducción fundamentales la componen: la creación y producción de valores culturales, la acumulación y conservación de los mismos; la difusión o circulación de esos valores y la apreciación, percepción, disfrute o utilización de estos por la población, se concibe la promoción sociocultural como un sistema de acciones que integradas de forma coherente, impulsen el desarrollo de cada subsistema del ciclo reproductivo de la cultura, para alcanzar las metas que permitan acelerar el proceso de desarrollo de la vida espiritual de la sociedad.

Es esencial conocer las potencialidades de aquellos que participan de forma coherente, en el proceso de promoción sociocultural para lograr buenas prácticas inclusivas. Es esencial, el conocimiento de las características de la realidad cultural de cada comunidad, sus valores patrimoniales, recursos, intereses, necesidades y motivos, orientados hacia las exigencias sociales actuales, en el desarrollo científico-técnico. Con tales propósitos, se pueda influir positivamente, alentar y estimular el desarrollo cultural hacia buenas prácticas inclusivas, a partir de la relación de los procesos espontáneos generados por la propia comunidad.

González M (2012) refiere que del concepto de promoción cultural existen diversas tendencias, las cuales se clasificaron según sus características en: consumista,

participativa y procesal. Por otro lado, como acciones formales propiciadas por el estado y la sociedad civil, deben su origen a la necesidad de jerarquizar la función social de la cultura en el contexto del desarrollo económico.

Martínez y Col (2010) plantean:

Para promover cultura es preciso tener en cuenta que ella conduce a desatar energías y potencialidades humanas que continúan actuando por sí mismas. Es transformar al ser humano en personas que, pasando a ser sujetos activos, se sumen unas a otras, multiplicándose para actividades comunes.

Se usa el término discapacidad intelectual cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación y solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia, como también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesidades para funcionar en la vida diaria (Luckasson et al., 2002).

Son anomalías en el proceso de aprendizaje entendidas como la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano que conduce finalmente a limitaciones sustanciales en el desarrollo corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual muy variable que tiene lugar junto a circunstancias asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

Estas limitaciones se manifiestan en dificultades para aprender, adquirir conocimientos y lograr su dominio y representación; por ejemplo: la adquisición de la lectura y la escritura, la noción de número, los conceptos de espacio y tiempo, las operaciones de sumar, restar, multiplicar y dividir.

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales o del desarrollo AAIDD supuso desde 2002 una renovación del planteamiento tradicional en favor de un enfoque multidimensional del individuo, definiendo la discapacidad intelectual a través de distintos aspectos de la persona (psicológicos / emocionales; físicos / salud) así como del ambiente en el que se desenvuelve.

Dentro de los especialistas cubanos que han abordado esta compleja definición se encuentran Torres (1995), Abreu (1997), Gayle (2005), Bell (1995), López (2003), Guerra (2006), entre otros; se comparte una de las más interesantes y novedosas formulaciones en este campo. Es esencial en el abordaje del retraso mental la evolución del concepto en Cuba por un Colectivo de autores del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) entre los años 2002 y 2006 cuyo enriquecimiento ha sido constante permitió asumir una definición derivada del enfoque histórico-cultural cuya significación metodológica es de gran valor para entender y atender la variabilidad en el desarrollo de los escolares con retraso mental y sus implicaciones curriculares.

En este sentido, la Asociación Americana de Psiquiatría, aporta novedades con respecto a la codificación, clasificación y diagnóstico de los trastornos mentales. Se sustituye el término de retraso mental (DSM-IV) hacia la discapacidad intelectual (DSM-V), es equivalente al diagnóstico CIE-11, como trastornos del desarrollo intelectual. Es el término de uso habitual en las investigaciones científicas educativas actuales y se concibe como “trastorno del desarrollo intelectual, que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico” DSM-V (2014) Además, es considerado como un desorden que incluye ambos un déficit intelectual actual y un déficit en el funcionamiento adaptativo con principio durante el período para el desarrollo. Se caracteriza por déficit en habilidades mentales generales tales como: razonamiento, resolución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje de la experiencia.

El deterioro en el funcionamiento adaptativo para la edad del individuo y el historial sociocultural. El funcionamiento adaptativo se refiere a qué bien que una persona se responsabiliza por los estándares de independencia personal y responsabilidad social en uno o más aspectos de actividades diarias de vida, como la comunicación, la participación social, funcionamiento en escuela o en el trabajo, o la independencia personal en casa o en los dispositivos comunales. Las limitaciones dan como resultado la necesidad para soporte en la escuela, trabajo, o la vida independiente. Todos los síntomas deben tener un principio durante el período para el desarrollo. En el Ministerio de Educación de la República de Cuba como en otros países, se emplea el término de discapacidad intelectual, siendo consecuente con las nuevas corrientes y aportaciones en este estudio.

La estrategia como vía de solución:

Establecer una "estrategia" implica conocer de antemano las distintas formas en las que se va a solucionar un conflicto y cómo enfrentarlo, donde se conocen las metas que se desean alcanzar. Las estrategias pueden verse como un plan de actividades que propicia la mejor distribución de los recursos y medios disponibles, para obtener los objetivos deseados, pero antes se hace necesario analizar el término estrategia. Por su parte, Cordero (2013) asevera: las estrategias han sido concebidas como la manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos y tienen como propósito esencial la investigación desde el estado real hasta un estado deseado y vencer las dificultades de tiempo y recursos.

Según, López (2005), una estrategia es una serie de acciones programadas y planificadas que se implementan a partir de ciertos intereses y necesidades, en un espacio de interacción humana en una gran variedad de tiempos, que lleva un principio de orden, de selección, de intervención sobre una situación establecida. La autora asume lo planteado por López (2005) pues la estrategia como bien el autor expresa es una serie de acciones programadas y planificadas con un fin determinado

Conclusiones:

El análisis teórico y metodológico sobre el proceso de extensión de la carrera de Educación Especial, así como la promoción de prácticas inclusivas de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, permitió conocer sus postulados tanto en el ámbito internacional como nacional para fundamentar la investigación, esclareciendo los diversos modos de actuar con la implementación de la estrategia.

Los resultados del diagnóstico posibilitaron identificar las deficiencias e insuficiencias que, con respecto a los conocimientos y habilidades para promover prácticas inclusivas, presenta la formación del profesional de la carrera de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Agraria de La Habana "Fructuosos Rodríguez Pérez", así como la subutilización de la extensión universitaria en este propósito.

El diseño de la estrategia de promoción de prácticas inclusivas desde la labor extensionista de la carrera de Educación Especial, centrada en los estudiantes de dicha carrera deben promover estas prácticas, por la vulnerabilidad que tienen los discapacitados al sufrir del aislamiento y la exclusión social, además las acciones de la estrategia responden a las exigencias de la carrera, se logró contribuir al sistema de formación de los profesionales con mejora en su actuación diaria.

Bibliografía:

Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusiva*. Madrid, España.

Ander-Egg, E. (1976). *Hacia una metodología del trabajo social*. Buenos Aires: ECRO.

Asociación de Psiquiatría Americana. (2013) *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM- 5TM* (American Psychiatric Association) Estados Unidos. ISBN 978-0-89042-551-0 www.psych.org.

- Arias, G. (2008). *Hablemos sobre promoción y animación a la lectura. Cartas al maestro. Español 8*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- Aroche, A., Bendicho, M., & Pérez, J. D. (2012). *Las competencias de la extensión universitaria ante las exigencias del desarrollo local. VI Conferencia Científica UCIENCIA 2012*. La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Informáticas. Obtenido de <http://uciencia.uci.cu/es/node/1463>.
- Álvarez, I. (2017). *Proyecto. Inclusión socio-educativa en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos*. Mayabeque, Cuba: Universidad Agraria de La Habana. UNAH
- Bendicho, M., & Aroche, A. (2014). El proceso de Extensión Universitaria y el desarrollo social. *Memorias. Congreso internacional de la Educación Superior. Universidad 2014*. La Habana, Cuba: MES.
- Borges, S. (2011). *La educación de las personas con necesidades educativas especiales en Cuba*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
- González Fernández-Larrea, M. (2002). *Modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río. Tesis Doctoral*. Pinar del Río: Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.
- González, M., & González, G. R. (2003). *Extensión: opción viable en el contexto educativo contemporáneo*. La Habana: MES.
- González Moreno, M. (2006). *Formulación teórico-metodológica de la promoción cultural de la investigación para la integración de los procesos universitarios extensión e investigación en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Tesis de Doctorado*. La Habana: CREA.
- López, L. (2003). *La planeación estratégica en comunicación*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- López, L. (2011). *Estrategia para la promoción del patrimonio cultural comunitario en la carrera Estudios Socioculturales*. Tesis de Maestría. Mayabeque, Cuba: Universidad Agraria de La Habana. UNAH

**LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE, LA PLATAFORMA EDMODO Y
LA METODOLOGÍA DE AULA INVERTIDA: UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE
ESTUDIANTES DE INGLÉS Y FRANCÉS DE LA UNIVERSIDAD DEL
QUINDÍO, COLOMBIA**

Neira Loaiza Villalba⁴⁵

nloaiza@uniquindio.edu.co

Jacqueline García Botero⁴⁶

jgarciab@uniquindio.edu.co

Margarita Alexandra Botero Restrepo⁴⁷

mabotero@uniquindio.edu.co Universidad del Quindío

Armenia-Quindío, Colombia

⁴⁵ Doctora en Ciencias de la Educación (RudeColombia-UQ), docente investigadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Coordinadora de la línea de bilingüismo de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y líder del grupo de investigación ESAPIDEX-B de la misma universidad. Coinvestigadora en el proyecto de investigación presentado en este artículo, del cual fue ponente en este congreso. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid 0000-0002-8541-4231.

⁴⁶ Magíster en Bilingüismo, investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de inglés y de metodología de lenguas extranjeras de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Investigadora principal en el proyecto de investigación presentado en este artículo. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid 0000-0002-9850-7947.

⁴⁷ Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Coordinadora, desde 2009, del taller infantil Mi pequeño Mundo Francófono adscrito a la biblioteca Infantil “La Alegría de Leer” de la Universidad del Quindío. Coinvestigadora en el proyecto de investigación presentado en este artículo. Miembro de Redipe Colombia. Cod. Orcid. 0000-0003-2475-3587.

RESUMEN

La presente investigación-acción da cuenta de una estrategia didáctica mediada por la plataforma educativa EDMODO y diseñada a partir de los estilos de aprendizaje y la metodología aula invertida. Dicha estrategia fue implementada con estudiantes universitarios de dos espacios académicos de naturaleza teórico-práctica con el fin de potenciar su aprendizaje autónomo. Los resultados encontrados permiten evidenciar que los estudiantes de ambos cursos cuentan con estilos de aprendizaje diversos que presentan un equilibrio entre dimensiones, lo que permite una mayor flexibilidad cognitiva que les posibilita aprender con diferentes estrategias; de allí la importancia del enfoque constructivista de la autonomía adoptado en esta investigación. De igual modo, fue posible evidenciar que los participantes de este estudio se encuentran en un nivel de autonomía intermedio de investigación-intervención, lo que sugiere, tal como se contempla desde el enfoque psicológico-evolutivo de la autonomía, que ésta no se construye en un determinado momento, sino más bien que es un proceso que se va desarrollando a lo largo de las experiencias de aprendizaje, de allí la importancia de continuar en la búsqueda de estrategias para el fortalecimiento del espíritu crítico e investigativo de los estudiantes y el uso apropiado de las TIC en los procesos educativos.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, aula invertida, estilos de aprendizaje, plataforma EDMODO.

ABSTRACT

The present action research shows a didactic strategy mediated by the educational platform EDMODO and designed based on the learning styles and the flipped classroom methodology. This strategy was implemented with university students from two academic courses of theoretical and practical nature in order to enhance their autonomous learning. The results show that the students of both courses have different learning styles that present a balance between dimensions, which allows a greater cognitive flexibility that enables them to learn with different strategies; hence the importance of the constructivist approach to autonomy adopted in this research. Likewise, it was possible to show that the participants of this study are at a level of

intermediate autonomy of research-intervention, which suggests, as it is contemplated from the psychological-evolutionary approach of autonomy, that it is not constructed in a certain moment, but rather that it is a process that develops throughout the learning experiences, hence the importance of continuing in the search for strategies to strengthen the critical and research spirit of students and the appropriate use of ICT in educational processes.

Key words: autonomous learning, Edmodo platform, flipped classroom, learning styles

I. INTRODUCCIÓN

Las dinámicas actuales de la sociedad, y por ende los enfoques pedagógicos más recientes, han hecho énfasis en el logro de la autonomía en el aprendizaje, para lo cual se ha volcado la mirada investigativa hacia el tema de las diferencias individuales, ya que se plantea que el autorreconocimiento de características cognitivas, afectivas y fisiológicas, denominadas por Keefe (1988) estilos de aprendizaje, contribuyen a la comprensión de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el individuo (Loaiza y Galindo, 2014, Loaiza y Guevara, 2012). Por otra parte, la inclusión de las nuevas tecnologías en el campo de la educación ha suscitado un gran interés por parte de la comunidad académica hacia la búsqueda de nuevas estrategias que ayuden a redefinir los procesos pedagógicos hacia una mirada más integradora que responda a las exigencias de la sociedad moderna. En el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras esta tarea no ha sido la excepción, y diferentes investigadores se han interesado en indagar la influencia que ha tenido el uso de las nuevas tecnologías en las aulas de lenguas extranjeras destacando la importancia de generar enfoques educativos que implican nuevas formas de enseñar y aprender (Loaiza y Cancino, 2009; Cancino, 2018). Por esta razón, continuar en la búsqueda de estrategias que ayuden a optimizar los recientes paradigmas educativos generados a partir del ritmo vertiginoso con el que se desarrolla la sociedad sigue siendo tarea obligada de docentes e investigadores en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por ello, el uso de las TIC como herramientas mediadoras del aprendizaje ha sido elemento de base para la concepción de nuevas perspectivas pedagógicas y metodológicas en el campo educativo, en particular en el contexto de la formación bilingüe; entre ellas la metodología del “aula invertida” o *flipped classroom/classe inversée*. Ahora bien, teniendo en cuenta que uno de los alcances que ha tenido el uso de las TIC y la implementación de metodologías tales como la del “aula invertida” en el contexto educativo es la generación de autonomía en el aprendizaje en los estudiantes, y que es este aspecto una de las metas primordiales en el contexto universitario –como se evidencia en el sistema de créditos académicos- es indudable su importancia e innegable la necesidad de seguir indagando sobre las estrategias pedagógicas que posibiliten el mejoramiento de la autonomía como capacidad del estudiante de organizar su propio proceso de aprendizaje de manera intencional, consciente, explícita y analítica (CVC, diccionario ELE). A la luz de los anteriores planteamientos, esta investigación se propuso entonces fomentar el aprendizaje autónomo de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío basados en el reconocimiento de las diferencias individuales, en particular los estilos de aprendizaje, en la inclusión de la tecnología como elemento mediador innovador e integrador en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y la implementación de la metodología de aula invertida.

El *eje teórico* de esta investigación es entonces el *concepto de autonomía*, a cuyo desarrollo apuntó el propósito de diseñar e implementar una propuesta que combinó el uso de las tres herramientas pedagógicas: la teoría de los estilos de aprendizaje, el uso de la plataforma Edmodo y la metodología de la clase invertida. El concepto de autonomía asumido fue el de Velásquez, Pérez y Parra (2016), entendido como el

[...] proceso contextualizado, integrador, personalizado y desarrollador de reflexión del estudiante para identificar las metas establecidas y las personales en las exigencias de cada tarea de aprendizaje orientada o autoelaborada, a partir del autoconocimiento del estilo y plantearse

estrategias de aprendizaje, valores, gestionar los recursos tecnológicos y las ayudas necesarias, analizar críticamente y socializar la información procesada con el propósito de tomar las decisiones pertinentes y transferir los saberes a la presentación y defensa de una propuesta de solución a problemas relacionados con su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. (pag 36)

Este concepto remite a la importancia que tiene para el estudiante el autoconocimiento del estilo de aprendizaje y la gestión de recursos tecnológicos para el logro de la autonomía, elementos estos que subyacen a la metodología de aula invertida base de la propuesta implementada.

Para este estudio, y en particular para la etapa del análisis de la información, fue relevante comprender las diferentes perspectivas sobre autonomía que Schmenk (2010, citado en Burbat, 2016) distingue en función de las consecuencias que este concepto tiene para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: *perspectiva situativa-tecnicista*: (aprendizaje autónomo como “suma de actividades”, aprendiz independiente autodidacta, sin acompañamiento del docente, sin evaluación del proceso de aprendizaje); *perspectiva pedagógico-didáctica* (autonomía como “requisito previo para el aprendizaje” [Burbat, 2016: 43]; el aprendiz autónomo puede organizar su propio proceso de aprendizaje, el rol del docente “...tutorización y ofrecimiento de materiales didácticos...”; *perspectiva estratégico-tecnicista* (aprendizaje autónomo como uso de estrategias y técnicas del aprendiz para alcanzar un objetivo de aprendizaje determinado). Para esta investigación consideramos pertinentes dos perspectivas: la *constructivista* y la *psicológico-evolutiva*. De la primera, que considera la autonomía como un estado natural del ser humano, tomamos el papel del docente como responsable de diseñar y organizar el material didáctico y las actividades que se propusieron a los estudiantes en la plataforma Edmodo bajo la metodología de aula invertida y de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje detectados en los participantes. De la segunda, tomamos el planteamiento de la autonomía como proceso evolutivo

y no como un estado natural, sabiendo que la herencia metodológica de dependencia del profesor no se borra de un solo plumazo sino que se trata de un desprendimiento paulatino del estudiante. Igualmente, de ambas perspectivas se tomó la necesidad de conectar el aprendizaje con los conocimientos previos de los estudiantes y con la realidad circundante.

De igual manera, en esta investigación se consideraron conceptualmente los tres niveles de autonomía planteados por Velásquez et al. (2016): nivel aproximación-implicación, nivel investigación-intervención, nivel lingüístico-didáctico. El primero, relacionado con la concientización de lo que se debe aprender, el autorreconocimiento de estilos y estrategias de aprendizaje e identificación de las fortalezas y debilidades lingüísticas y didácticas. El segundo, que responde a la puesta en marcha de los conocimientos teóricos por medio de habilidades investigativas, identificación de áreas a mejorar y uso de estrategias de aprendizaje, habilidades lingüísticas y recursos para enfrentar los retos de aprendizaje. El tercer nivel, escalón superior de la autonomía, en el cual el estudiante ha internalizado el conocimiento de la lengua, sus estrategias de aprendizaje, ha desarrollado sus habilidades lingüístico-comunicativas, y es capaz no sólo de reflexionar sobre lo aprendido sino que lo proyecta a un contexto o situación de aprendizaje específicos.

El *segundo concepto* que orientó este estudio fue el de *estilos de aprendizaje*, cuya definición más aceptada por la comunidad académica es la de Keefe (1988), quien los asume como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Este concepto clásico integra tres tipos de rasgos o características del individuo: 1) rasgos cognitivos, relacionados con la manera de estructurar los contenidos, formar y utilizar conceptos, interpretar información, resolver problemas, seleccionar medios de representación de la información; 2) rasgos afectivos, asociados a las motivaciones, expectativas, actitudes, creencias; y 3) rasgos fisiológicos, ligados a procesos como el biotipo y el biorritmo que tienen que ver con la respuesta de los organismos a las condiciones

del ambiente exterior. Tales rasgos servirían como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes interactúan y responden a sus entornos de aprendizaje.

Entre los diferentes modelos de estilos de aprendizaje se escogió el modelo de Felder y Silverman (1988), cuyo cuestionario examina las preferencias de los estudiantes en cuanto a cuatro dimensiones del aprendizaje: tipo de información, modalidad sensorial, progresión del aprendizaje, procesamiento de la información (Cuadro 1).

Cuadro 1. Modelo de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1988)

Dimensión del Aprendizaje	Estilos de aprendizaje	Descripción
Percepción de la información	sensorial – intuitivo	En general, los estudiantes prefieren percibir la información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones físicas; o prefieren percibirla interna o intuitivamente a través de memorias, ideas, lecturas, etc.
Recepción de la información	visual – verbal	En general, los estudiantes prefieren recibir la información externa en formatos visuales (cuadros, diagramas, gráficos, demostraciones, etc.) o prefieren recibirla en formatos verbales (sonidos, expresión oral y escrita, fórmulas, símbolos, etc.).
Progresión en el aprendizaje	secuencial – global	Los estudiantes prefieren progresar en su aprendizaje de manera lineal y ordenada, ven

		primero los detalles que la imagen total; o prefieren hacerlo de manera global, lo que requiere de una visión integral, ven primero la totalidad de la imagen y luego van a los detalles.
Utilización de la información	activo – reflexivo	Los estudiantes prefieren utilizar la información en tareas que involucran actividades físicas, hacer en interacción con los demás o aplicar lo aprendido; o a través de la reflexión y la introspección individual.

El *tercer concepto* iluminador de la investigación asume, de acuerdo con Alarcón (2015), a *Edmodo como una plataforma social educativa*, como un entorno virtual o herramienta específica que facilita la creación de actividades formativas en la red, destinada al intercambio de materiales entre docentes y estudiantes. En este sentido, el uso de esta herramienta va más allá del enfoque situativo-tecnicista (Burbat, 2016:47) de la autonomía, en el cual las TIC son el medio para el autoaprendizaje o aprender solo, pues en este proyecto, las TIC, en particular Edmodo, buscan generar espacios de aprendizaje donde la inclusión de la tecnología ayude a un desarrollo progresivo de la autonomía (enfoque psicológico-progresivo) y a una construcción más amplia y significativa del aprendizaje (enfoque constructivista). De allí que la elección de la plataforma Edmodo responda a dichas necesidades, pues como plataforma interactiva motiva al estudiante a construir su propio conocimiento a partir de las actividades propuestas por el docente quien guía todo el proceso a través de la ejemplificación, la utilización de material auténtico y variado y la generación de espacios de reflexión que puedan trasladarse fuera del aula de clase (Alonso, Morte y Almansa, 2015).

Finalmente, el *cuarto concepto* orientador de este estudio es el la *metodología de aula invertida (flipped classroom/classe inversée)*, concepto de gran tendencia en la labor docente y en la nueva era de educación y tecnología, la cual según Akin (2016) y Pérez y Tejedor (2016), es una metodología que dedica mayor tiempo del aula a

trabajos que impliquen práctica, trabajo en equipo, y resolución de preguntas y problemas y deja para una plataforma tecnológica la distribución de los contenidos y la impartición de charlas. Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández (2015) estimaron las siguientes ventajas de dicho recurso:

- Invierte el modelo de enseñanza tradicional.
- Se adapta a los ritmos de trabajo de los alumnos.
- Posibilita a los estudiantes con dificultades de comprensión aprovechar la oportunidad de repetir los temas cuantas veces ellos lo requieran.
- Promueve la interacción social y la resolución de problemas entre alumnos.

Los estilos de aprendizaje y la metodología de aula invertida, junto con la mediación de las TIC, herramientas pedagógicas en esta investigación, tienen en común el favorecer el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, concepto que ha sido ampliamente estudiado en el campo de las lenguas extranjeras (Bejarano y Ruiz, 2007). Así, Thobois-jacob, Christoffel y Marquet (2017) sostienen que la utilización de la metodología aula invertida debe estar en plena concordancia con los estilos de aprendizaje de cada estudiante, esto debido a que no todos encuentran en esta metodología una manera apropiada de aprender. Así, los estudiantes con estilo de aprendizaje activo y reflexivo aprecian el uso del aula invertida, pues encuentran en esta metodología una manera innovadora de aprender, que además incentiva el trabajo en equipo y privilegia la conceptualización de nociones.

II. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo; se utilizó un diseño de investigación-acción, cuyo propósito es según Kemmis y McTaggart (1988, citados en Bausela, 2002), más que generar nuevos conocimientos, es comprender una situación y transformar o mejorar la práctica educativa. Se implementó, bajo la metodología de aula invertida, una secuencia didáctica a partir del diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes participantes y de su nivel de autonomía, con mediación de las TIC. La unidad de análisis de la

presente investigación corresponde a 20 estudiantes de sexto semestre de inglés del curso de Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras (MELE)⁴⁸ y 23 estudiantes de décimo semestre del curso de Electiva Profesional en Francés III (EPF)⁴⁹. El diseño de la propuesta didáctica dirigida a los cursos de metodología y electiva profesional en francés buscó enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva más amplia que tiene en cuenta las diferencias individuales y la mediación de las TIC a través de la metodología de aula invertida, acorde con los expectativas de desarrollo de la autonomía de la educación del siglo XXI.

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos fueron: el cuestionario de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1988), el cuestionario de autonomía --planteado desde los niveles de autonomía propuestos por Velásquez et al. (2016)--, la observación participante, el portafolio virtual --planteado desde los enfoques de autonomía de Burtat (2016)--, y la entrevista a un grupo focal.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Diseño de la propuesta pedagógica

Teniendo como insumos los diagnósticos de estilos de aprendizaje y de los niveles de autonomía, los sílabos de los cursos, el tipo de estrategias y de actividades de la metodología de aula invertida y la plataforma Edmodo como mediación pedagógica, se diseñó la propuesta, la cual respondió a una mirada constructivista y psicológico-evolutiva de la autonomía y al reconocimiento de las diferencias individuales. Además, se siguieron los principios de la metodología de aula invertida que se traducen en la necesidad de desarrollar habilidades intelectuales básicas y

⁴⁸ Espacio académico teórico-práctico donde se abordan temáticas relacionadas con las escuelas de pensamiento que explican la adquisición y desarrollo de lenguas, metodologías de la enseñanza, estilos de aprendizaje, entre otras temáticas.

⁴⁹ En el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas existen tres electivas profesionales de profundización: en francés, en traducción y en bilingüismo. El principal objetivo de este curso de naturaleza teórico-práctica es preparar a los estudiantes en el tipo de actividades lingüísticas de producción y comprensión oral y escrita, implementadas en el examen internacional DELF del Ministerio de Educación Nacional de Francia, que certifica el nivel B2 según el Marco de Referencia Común Europeo para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas (MRCE, 2002).

superiores, tal como se plantea en la taxonomía de Bloom⁵⁰. Se buscó siempre un balance entre las actividades presenciales desarrolladas en clase y las actividades autónomas desarrolladas de manera virtual en la plataforma Edmodo; además de una responsabilidad del docente en cuanto a la selección de material auténtico o fabricado, pertinente para alcanzar las metas de aprendizaje.

Es así como, en los cursos de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y de la Electiva Profesional en Francés III se desarrolló una programación de las unidades didácticas de cada curso, organizada de la siguiente manera:

- Actividades autónomas que el estudiante debía realizar previamente en la plataforma Edmodo a manera de insumo para desarrollar las actividades presenciales.
- Actividades presenciales, trabajadas en equipo para desarrollar el tema a partir de las actividades autónomas en la plataforma.
- *Previewing knowledge/connaissances préalables*, actividad autónoma que buscaba reactivar el conocimiento previo, conectar el nuevo conocimiento con la experiencia del estudiante.
- *Forum*, actividad para el desarrollo del pensamiento crítico, en la que, desde su propia experiencia, los estudiantes debían reflexionar acerca del tema desarrollado.
- *Post-test/connaissances postérieures*, actividad para evaluar el progreso del aprendizaje en cada tema.
- Diligenciamiento del *Portfolio*, instrumento en el cual los estudiantes autoevaluaban, al final de la unidad, sus progresos en el curso, con relación a cómo las tres herramientas pedagógicas del proyecto favorecían o no sus niveles de autonomía.

En general, las actividades se basaron en el reconocimiento de las diferencias individuales, como se evidencia en la variedad de actividades propuestas para cada

⁵⁰ Habilidades intelectuales básicas: recordar, entender, aplicar. Habilidades intelectuales superiores: analizar, evaluar y crear. Vanderbilt University. Tomado de <https://cft.vanderbilt.edu/>

temática (videos, lecturas, tests, crucigramas, sopa de letras, infografías, mapas mentales, diagramas, sketches, entre otras) que, en muchos casos, el estudiante escogía según su estilo de aprendizaje.

2. Hallazgos en la implementación de la propuesta pedagógica

Una vez implementada la propuesta pedagógica basada en la teoría de los estilos de aprendizaje, la plataforma Edmodo y la metodología del aula invertida, se trianguló y analizó la información obtenida de los portafolios virtuales, de las respuestas a las actividades realizadas en clase o en autonomía y de la entrevista a los grupos focales. De este análisis surgieron las siguientes categorías y subcategorías apriorísticas y emergentes.

a. Primera categoría: Estilos de aprendizaje y plataforma Edmodo y su relación con los niveles de autonomía.

- Estilos de aprendizaje y autonomía

En primer lugar, el diagnóstico de estilos de aprendizaje de los estudiantes de MELE y de EPF reveló el siguiente perfil de los grupos, como se aprecia en la Tabla 1. Los resultados pueden mostrar una tendencia moderada (TM) o fuerte (FT) hacia un estilo, o un equilibrio (EQ) entre los dos estilos bipolares.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes de MELE en cada estilo de aprendizaje.

Dimensiones	Dimensiones bipolares del modelo de estilos aprendizaje de Felder y Silverman (1988)											
	Cómo a. utiliza la información			Con qué tipo de información prefiere trabajar			Cómo prefiere que le presenten la información			Cómo construye, organiza y estructura su pensamiento		
Perfil EA	Activo	Reflexivo	EQ 51 A-R	Sensorial	Intuitivo	EQ. S-I	Visual	Verbal	EQ. V-V	Secuencial	Global	EQ. S-G

⁵¹ EQ A-R= equilibrio activo reflexivo, EQ S-I= equilibrio sensorial-intuitivo, EQ V-V=equilibrio visual-verbal, EQ S-G= equilibrio secuencial-global.

MELE	19.2 % TM	11.5% TM	57. 6%	19.2% TM	3.8% TM	65. 3%	30.7% TM 19.2% FT	7.6% TM	30. 7%	38.4% TM	7.6% TM	42.3 %
EPF	19.2 % TM	13.3% TM	60. 8%	17.39% TM	4.34% TM	65. 2%	34.78 % TM 17.39 % FT	8.69 % TM	26. 08 %	39.1% TM	8.6% TM	43.4 %

Como observamos en la Tabla 1, los estudiantes de MELE presentan en porcentajes significativos un equilibrio en varias dimensiones: entre sensorial e intuitivo (65.3%) y entre activo y reflexivo (57.6%); en menor porcentaje entre secuencial y global (42.3%) y entre visual y verbal (30.7%). En línea similar a los resultados de los estudiantes de MELE, en porcentajes significativos, los estudiantes de EPF presentan un equilibrio en varias dimensiones: entre sensorial e intuitivo (65.21%), entre activo y reflexivo (60.8%).

Este equilibrio entre lo sensorial e intuitivo en ambos grupos (65.3% y 65.2%) indicaría que, en general, la mayoría de los estudiantes pueden percibir la información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones físicas; o no tienen inconveniente en percibirla interna o intuitivamente a través de memorias, ideas, lecturas, etc. De igual manera, el equilibrio entre lo activo y lo reflexivo en ambos grupos (57.6% y 60.8%), encontrado también por Cancino, Loaiza y Zapata (2009) en estudiantes de lenguas extranjeras, sugeriría que un buen número de los estudiantes de esta investigación pueden utilizar la información en tareas que involucran actividades físicas, hacer en interacción con los demás o aplicar lo aprendido; o pueden utilizarla a través de la reflexión y la introspección individual. El equilibrio también presente en ambos grupos, aunque en menor porcentaje, entre los estilos secuencial y global (42.3% y 43.4%), visual y verbal (30.7% y 26.08%) sugeriría que una buena parte de los estudiantes de ambos grupos pueden sentirse cómodos con ambientes de aprendizaje en los que el tipo de actividades propuestas por el profesor involucren rasgos cognitivos y afectivos de cualquiera de las dos categorías bipolares de las cuatro dimensiones. Sin embargo, ello no implicaba que como docentes e investigadoras ignoráramos, en el diseño e implementación de la

propuesta pedagógica, actividades que involucraran cognitiva y afectivamente los estilos de los estudiantes cuyo perfil mostraba fuerte o moderada tendencia a uno de los dos estilos de la dimensión bipolar. Asimismo, estas dinámicas de flexibilidad cognitiva, de irse acomodando en la gama de estilos de aprendizaje, muestran, como lo plantea Reid (1995, citada en Loaiza, 2016), que los estilos de aprendizaje existen en un continuum, aun cuando a menudo sean descritos en su carácter dicotómico, como es el caso del modelo bipolar de Felder y Silverman (1988).

Por otra parte, la aplicación del cuestionario sobre los niveles de autonomía mostró los siguientes hallazgos, como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Resultados de los niveles de autonomía de los estudiantes.

Niveles de autonomía	Estudiantes MELE	Estudiantes EPF
<p>Nivel 1: Aproximación- implicación</p> <p>Concientización de lo que se debe aprender, autorreconocimiento de estilos y estrategias de aprendizaje e identificación de las fortalezas y debilidades lingüísticas y didácticas</p>	5.8%	4.3%
<p>Nivel 2: Investigación-intervención</p> <p>Puesta en marcha de los conocimientos teóricos por medio de habilidades investigativas, identificación de áreas a mejorar y uso de estrategias de aprendizaje, habilidades lingüísticas y recursos para enfrentar los retos de aprendizaje</p>	88.2%	91.3%
<p>Nivel 3: Lingüístico-didáctico</p> <p>Interiorización del conocimiento de la lengua, dominio de estrategias de aprendizaje, de habilidades lingüístico-comunicativas, metalingüísticas, capacidad para proyectar lo aprendido a un contexto o situación de aprendizaje específicos.</p>	5.8%	4.3%

Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes de ambos cursos (88.2% y 91.3%) se encuentran en un *nivel de autonomía intermedio de investigación-*

intervención (promedio 4,2 [MELE] y 4.3 [EPF])⁵², es decir, pueden organizar sus metas de aprendizaje, crean un plan de acción para organizar su tiempo, se interesan por saber los aciertos y errores una vez entregado el trabajo y toman en cuenta su estilo de aprendizaje para emplear sus propias estrategias de aprendizaje en el fortalecimiento de las áreas débiles. Como bien lo explican Velásquez et al. (2016), es en este nivel donde el estudiante es consciente de lo que debe aprender e identifican su(s) estilo(s) y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, los participantes de este estudio, tienen aún dificultades para relacionar sus habilidades investigativas con la puesta en marcha de estrategias para mejorar las áreas débiles que identificaron en su proceso de aprendizaje, es decir para poner en práctica la solución de problemas por medio de la investigación, la reflexión retrospectiva de lo aprendido, etc.; aspectos fundamentales de los niveles de autonomía investigación-intervención y nivel lingüístico-didáctico. De allí que sólo un mínimo porcentaje de estudiantes de los dos cursos se ubicara en *el nivel de autonomía lingüístico-didáctico* (5.8% y 4,3%). Es interesante observar que estos dos estudiantes tienen un perfil de estilos de aprendizaje muy cercano: equilibrio entre activo y reflexivo (los dos), sensoriales (de fuerte tendencia el de Metodología y tendencia moderada el de Francés), visuales (de fuerte tendencia el de Metodología y de tendencia moderada el de Francés) y con equilibrio entre secuencial y global (el de Francés) y secuencial de tendencia moderada el de metodología. La combinación de características cognitivas y afectivas de los estilos activos y reflexivos, sensoriales, visuales y secuenciales que tiene los estudiantes (ver cuadro 1) aportan a lo planteado por el segundo nivel de autonomía que está caracterizado por “la utilización de lo aprendido en correspondencia con sus necesidades, intereses, motivaciones lingüísticas y didácticas; el empleo de métodos de investigación como mediadores para la solución de tareas y la búsqueda de las ayudas y recursos en correspondencia con las metas identificadas.” (Velásquez et al., 2016).

- Estilos de aprendizaje, plataforma Edmodo y su relación con los niveles de autonomía

⁵² En una escala de 1 a 6 donde 1-3 corresponde a bajos niveles de autonomía; 3-5 medio y 5-6 alto.

Respecto al uso de la plataforma Edmodo y su relación con los estilos de aprendizaje y los niveles de autonomía, se pueden observar diferentes situaciones. Primero, si bien no todos los estudiantes presentaron los portafolios virtuales que daban cuenta del progreso en la autonomía, se pudo evidenciar que los estudiantes con estilo de aprendizaje activo, sensorial, secuencial y visual respondieron a más del 90% de las actividades propuestas en la plataforma, lo que de algún modo ratifica su responsabilidad autónoma por cumplir las actividades propuestas. Sin embargo, y tal como lo plantean algunos de los estudiantes, ese trabajo autónomo lo realizaron solo por “cumplir” con una responsabilidad, mas no por alcanzar sus metas de aprendizaje, así lo expresan los estudiantes:

Estudiante de Metodología: “(...) debo admitir que yo trabajo mejor bajo presión y eso implica tener la guía, órdenes y seguimiento constante de un docente, *y que los trabajos sean calificables para haberles dado mayor importancia*”.

Si bien el comentario anterior no hace parte de la totalidad del grupo, sí se podría afirmar que para dicho estudiante trascender del nivel de autonomía aproximación-implicación a los niveles superiores (investigación –intervención y lingüístico-didáctico) se convierte en una tarea compleja en el sentido de que su nivel de autonomía siempre dependería de factores externos a sus propios intereses de aprendizaje.

Los estudiantes con estilo de aprendizaje activo-intuitivo y activo, respectivamente, demostraron progresar en su nivel de autonomía dado que, no solo realizaron el 100% de las actividades propuestas en la plataforma, sino que también mejoraron cada vez en los resultados obtenidos en los portafolios virtuales y contribuyeron activamente en las clases presenciales. De esta situación podría inferirse entonces que para los estudiantes con estilo de aprendizaje activo-intuitivo se facilita avanzar en los niveles de autonomía tal vez porque sus ganas de poner en práctica lo aprendido y su interés por descubrir y aprender nuevos conceptos, lo motiva a la búsqueda de estrategias para alcanzar sus metas de aprendizaje.

Los estudiantes con estilo de aprendizaje reflexivo, por su parte, no hicieron más del 50% de las actividades propuestas en la plataforma y sólo hicieron entrega del primer portafolio virtual (en el caso del curso de metodología). En este sentido, se podría inferir que este grupo particular de estudiantes no aprecia el uso de las plataformas virtuales para su proceso de aprendizaje, similar a lo planteado por Thobois-jacob, et al. (2017) quienes afirman que los estudiantes con estilo de aprendizaje convergente no aprecian la metodología de aula invertida; esto es, el balance entre lo presencial y lo virtual.

En cuanto a los estudiantes de la Electiva Profesional en Francés, la utilidad de la plataforma Edmodo como herramienta pedagógica fue confirmada por el 70% de los participantes en el grupo focal, y sustentada también por las opiniones expresadas en la actividad escalera de la metacognición. En tal sentido, la estudiante No. 4 asevera que: "...algunas actividades me motivaron a ser un poco más autónoma. Esto gracias a las actividades propuestas en la clase y la plataforma. Pienso que las actividades fueron acordes con el nivel del grupo. Para motivar a la autonomía esta metodología ha sido una buena estrategia".

En conformidad, el uso de Edmodo se evidenció en el 78% que hizo la mayoría de las actividades autónomas propuestas como insumos para las actividades en equipo realizadas en el aula de clase. De esos estudiantes, el 61% presenta equilibrio entre los estilos de aprendizaje activo y reflexivo, lo cual refleja que vieron la plataforma como mediación tanto para aplicar la información y los conocimientos adquiridos a través de la elaboración de productos (plegables, brochures, diagramas, infografías, mapas mentales, videos) como para desarrollar procesos reflexivos en actividades de autorreconocimiento de estrategias de aprendizaje de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, escalera de la metacognición sobre el progreso en el aprendizaje, como lo manifiesta uno de los estudiantes con equilibrio entre lo activo y lo reflexivo: "Aprendí los diferentes estilos de aprendizaje y la forma cómo identificarlos... lo aprendí a través de los foros, presentaciones y discusiones... aprendí las ventajas y desventajas de usar Edmodo, lo aprendí a

través de la plataforma... Me parece una buena herramienta y la utilizaría para trabajar extra-clase” (estudiante No. 1). Estas impresiones fueron confirmadas por la entrevista con la opinión favorable del 70% frente a la pregunta de si consideraban que las actividades propuestas (en la plataforma) para el curso favorecieron su estilo de aprendizaje. Algunas de estas voces se expresaron así: “Si, porque inicialmente pude identificar mi estilo de aprendizaje y trabajar en él, además durante el curso se usaron diferentes métodos de enseñanza lo cual me ayudó” (entrevistado 1), “De manera radical. Todo es de acuerdo a mi estilo de aprendizaje. Soy visual-espacial. Y los videos y pósters me han ayudado” (entrevistado 4), “Ha habido una variedad de actividades que han necesitado del aporte de varios estilos de aprendizaje, así que sí, considero que mi estilo particular también fue tomado en cuenta” (entrevistado 7)”. Estas consideraciones concuerdan con la opinión expresada en el metaestudio de Rahman, Zaid, Mohamed, Abdullah y Aris (2015) en cuanto a que los recursos que utiliza la clase invertida, en particular el uso de las TIC, tiene potencial y beneficia a los estudiantes que disfrutan del(los) estilo(s) de aprendizaje ofrecido(s) por el ambiente de aprendizaje.

No obstante un 20% no encontró que las actividades basadas en la teoría de los estilos de aprendizaje hubiesen favorecido su aprendizaje. Igualmente, el 63.5% de quienes diligenciaron los portafolios, tuvo una actitud neutra (3.2/5) en cuanto al aporte que el uso de la plataforma hizo a su proceso de aprendizaje, lo cual indicaría que todavía un número significativo de estudiantes no logra captar el papel de las TIC como mediación en su proceso aprendizaje.

b. Segunda categoría: enfoques de autonomía y su relación con la metodología aula invertida.

La propuesta didáctica implementada tuvo en cuenta los enfoques de autonomía constructivista y psicológico evolutivo planteados por Schmenk (en Burbat, 2016). Aunque ambos enfoques reconocen la autonomía de manera diferente -pues desde

la mirada constructivista se asume la autonomía como un estado natural del aprendiente mientras que en el enfoque psicológico evolutivo es entendida como un proceso progresivo-, ambas perspectivas aportaron ideas coherentes para el diseño de la propuesta. Por un lado, el enfoque constructivista busca un docente capacitado en la creación de material didáctico innovador que genere reflexión y tenga en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, para de esta manera crear un aprendizaje significativo. Desde esta mirada, el rol del estudiante es activo en el sentido en que es el aprendiente el responsable de “re-construir” y descubrir el conocimiento, generando a su vez un pensamiento crítico que lo ayuda a la resolución de problemas. Desde el enfoque psicológico-evolutivo, el docente juega un rol imperante siendo este un modelo y guía durante todo el proceso hasta que el estudiante pueda “desprenderse.” Son estos los elementos considerados en cada enfoque para la evaluación de la propuesta didáctica.

- Enfoque constructivista y los roles de los estudiantes y el docente

Desde esta perspectiva, y a partir de los resultados encontrados, se puede evidenciar que el enfoque constructivista de la autonomía tiene una estrecha relación con la manera como la metodología de aula invertida debe ser llevada a cabo. Tal como lo expresan los estudiantes, y como se manifiesta en la entrevista a los grupos focales, el rol del docente fue primordial en cuanto a que este brindó las herramientas necesarias para el desarrollo del contenido permitiendo a su vez el desarrollo de la autonomía. Así lo manifiestan algunos de los estudiantes de los dos grupos: “El rol de la docente fue de acompañante, ya que las clases se concentraban en desarrollar actividades propuestas en Edmodo y llegar a discutir las en clase. Además, la mayoría de los temas fueron realizados y/o explicados por los mismos estudiantes, la docente sólo escuchaba y hacía correcciones” (entrevistado 9); “La docente fue una guía, una mediadora en todo el proceso. Claramente estaba a cargo del desarrollo de la clase, pero no era ella quien lo llevaba a cabo, sino que siempre trató que fueran los estudiantes quienes lo hicieran. Ella nos acompañó en todo el proceso, pero fuimos nosotros como estudiantes quienes teníamos el rol más importante, porque éramos nosotros quienes discutíamos los conceptos y los

asociábamos entre ellos” (entrevistado 10); “El docente se encargó de darnos las herramientas y guiarnos en las actividades” (entrevistado 6). En sus opiniones, los estudiantes vieron al docente “Siempre guiando la enseñanza, de un acompañamiento total pero también motivando a alcanzar la autonomía y el crecimiento personal y profesional” (entrevistado 1), considerándolo “Una guía. Nos muestra cómo y nos da la libertad de llegar al destino” (entrevistado 4), “... no nos transmitía conocimiento, nos instruía para encontrarlo” (entrevistado 5). Esta actitud favorable hacia el rol de facilitador del docente es confirmada en los portafolios con el valor de 4.2 /5, el más alto de los aspectos tenidos en cuenta, en consonancia con el enfoque constructivista implementado en la propuesta.

El rol de los estudiantes, por su parte, fue activo en el sentido de que eran ellos los encargados de construir su propio conocimiento a partir de las herramientas brindadas en la plataforma y en el aula, como lo evidencian las respuestas de los estudiantes en los grupos focales: “Claro que mi rol fue activo, ya que participé en las actividades propuestas en la plataforma, dando mi opinión de manera crítica y con fundamentos” (entrevistado 2); “En muchas de las actividades en Edmodo y en el aula se me permitió dar mi punto de vista, desarrollarlo, y compararlo con el de otros” (entrevistado 7).

Sin embargo, y tal como se observa en el uso de la plataforma, aún son pocos los estudiantes que en realidad se comprometen con el desarrollo de actividades que no impliquen una nota, lo que permite inferir que es difícil trascender del nivel de autonomía aproximación-implicación, por lo menos en un periodo corto de tiempo; de allí que es importante reconocer el enfoque psicológico-evolutivo de la autonomía. En el portafolio, este hecho se refleja en el valor promedio total de 3.9/5 frente a la pregunta de si habían hecho todas las actividades propuestas en Edmodo, promedio que fue menor en el grupo de francés (3.6) que en el de metodología (4.2).

- Enfoque psicológico-evolutivo y los roles de los estudiantes y el docente

Desde una mirada psicológico-evolutiva, la propuesta didáctica implementada procuró el desarrollo de la autonomía a niveles ulteriores. Sin embargo, y como se entiende desde esta perspectiva, la autonomía es un proceso progresivo que se alcanza a lo largo de la vida. En este sentido, se puede evidenciar que, al menos en este contexto, los estudiantes aún reconocen el rol del docente como un eje primordial para alcanzar los objetivos de aprendizaje, así se proporcione el uso de la tecnología para complementar los conocimientos: “En mi caso, y por mi falta de presión para poder trabajar bien, si sentí la necesidad y dependencias del docente para desarrollar lo propuesto” (entrevistado 10); “Prefiero más la manera presencial” (entrevistado 1); “Prefiero la presencia que el internet” (entrevistado 2). Esta preferencia de los estudiantes por las clases tradicionales bajo la égida del docente fue encontrada por Rahman et al. (2015) en su metaestudio sobre la relación clase invertida y estilos de aprendizaje en una amplia muestra de estudiantes de ingeniería, de la cual la mitad prefería los métodos de clase invertida y el resto los métodos tradicionales.

Sin embargo, del grupo focal de francés, 60% consideró en sus respuestas que el curso había promovido el desarrollo de la autonomía : “Sí, la metodología de enseñanza brindada por parte de la maestra nos motivaba todo el tiempo a desarrollar nuestra autonomía a la hora de aprender, ya que siempre nos estaba motivando y guiando en el aprendizaje pero nos motivaba a la investigación propia” (entrevistado 1); “Si, leer, analizar e interpretar documentos y luego planear actividades para su aprendizaje significativo nos genera un hábito de autonomía” (entrevistado 4); “Sí lo creo. Las herramientas (Edmodo, videos, lecturas autónomas, entre otras) utilizadas por la docente promovieron todo el tiempo mi capacidad de búsqueda de la información y autonomía en mi proceso de aprendizaje” (entrevistado 5). Justamente, este reconocimiento de la posibilidad que le brindó el curso para fortalecer su autonomía es en sí un paso inicial en la búsqueda de ésta, que puede, de seguirse trabajando con este tipo de herramientas pedagógicas, hacer mover al estudiante hacia un nivel de personalización lingüístico-didáctica que lo lleve a aplicar las estrategias lingüísticas, cognitivas y

metacognitivas, que ha evidenciado en el proceso de autorreconocimiento de sus estilos de aprendizaje, a otros contextos, en especial el de su práctica docente. Así lo creen los estudiantes de ambos grupos que respondieron los portafolios, específicamente ante la pregunta si consideraban que lo aprendido durante el curso podrían aplicarlo en otros contextos fuera del aula, cuya actitud fue favorable con un valor de 4/5.

En esta ruta hacia el logro de la autonomía es importante reconocer que aún falta mucha conciencia de parte de los estudiantes para adoptar actitudes y comportamientos que les permitan identificar las áreas a mejorar, utilizar las estrategias de aprendizaje, habilidades lingüísticas y recursos para enfrentar los retos de las tareas de aprendizaje, identificar las dificultades que se pudieran encontrar en el proceso de aprendizaje a fin de evitar errores, apoyándose en la consulta de artículos, libros, trabajos de grado u otro tipo de documento para comprender o complementar la información de las temáticas. Las acciones antes mencionadas se contemplan entre las características a evidenciarse en el *nivel de autonomía de desarrollo, investigación e intervención*, en el cual se encuentra la mayoría de los estudiantes participantes en este estudio, y que en los portafolios obtuvieron una valoración de 3,6/5, indicando ello la necesidad de profundizar en el fortalecimiento del espíritu crítico e investigativo de los estudiantes y en el papel de las TIC en los procesos educativos. Esta necesidad se hace imperiosa por algunas respuestas dadas en el grupo focal a la pregunta acerca de si las actividades en el aula de clase ayudaron al estudiante a hacer análisis de lo aprendido, crear propuestas innovadoras para aplicarlas en contexto reales y evaluar sus propios conocimientos: “No, ya que no sentí relevante mi aprendizaje, pues la mayoría de las actividades estaban propuestas en Edmodo y no en el aula” (entrevistado 9); “No, en lo absoluto. Ya que la gran mayoría de actividades fueron resueltas en Edmodo” (entrevistado 2).

No obstante, son esperanzadoras respuestas que reflejan una visión diferente que van desarrollando algunos estudiantes respecto al valor de las tres herramientas

pedagógicas involucradas en la propuesta pedagógica: “Sí. La plataforma fomenta la independencia, porque al trabajar desde mi casa, no tengo a la docente al lado para que me esté corrigiendo. Entonces yo debo pensar en las dificultades que se me van presentando y al mismo tiempo buscarles una solución, lo que genera en mí una autonomía positiva con respecto al docente” (entrevistado 10); “Crítico en cuanto a mi propio proceso de aprendizaje. El establecer estrategias me ayudó a crear conciencia sobre eso que soy capaz de realizar y sobre eso que no soy capaz, por tanto puedo autocorregir errores, analizar mi proceso, tener metas claras y poder alcanzarlas” (entrevistado 5); “Sí. Todo lo que tuvo que ver con las teorías de estilos de aprendizaje, aula invertida, me son de mucha ayuda a la hora de enseñar, porque no las entiendo solamente para mí sino también para mis alumnos, gracias a ello puedo hacer propuestas metodológicas y curriculares que incluyan todos o la gran parte de los estilos” (entrevistado 5).

IV. CONCLUSIONES

Respondiendo al objetivo general de este estudio el cual buscaba potenciar el aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios pertenecientes a dos espacios académicos de naturaleza teórico-práctica a partir de una propuesta didáctica mediada por la tecnología, específicamente mediante el uso de la plataforma Edmodo y diseñada a partir de los diferentes estilos de aprendizaje, fue posible llegar a las siguientes conclusiones:

- El autorreconocimiento de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos (EA) contribuyó a la comprensión de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el estudiante. De esta manera, es posible encontrar diversas estrategias didácticas que ayuden al estudiante a aproximarse al conocimiento a su propio modo y en su propio ritmo de aprendizaje.
- Como mediación pedagógica, Edmodo brindó a los estudiantes mayores oportunidades de comunicación, organización e interacción de una manera más dinámica.

- Como estrategia innovadora y motivadora para los estudiantes, la clase invertida optimizó el tiempo de aula, convirtiéndola en un espacio más dinámico.
- Estas tres herramientas pedagógicas posibilitaron, en gran medida, el mejoramiento de la capacidad de buen número de estudiantes de organizar su propio proceso de aprendizaje de manera intencional, consciente, explícita y analítica, es decir avanzaron hacia ciertos niveles de autonomía.
- En el camino a la autonomía, aún falta conciencia de parte de los estudiantes para adoptar actitudes y comportamientos que les permitan identificar las áreas a mejorar, utilizar las estrategias de aprendizaje, habilidades lingüísticas y recursos para enfrentar los retos de las tareas de aprendizaje.
- Hay necesidad de profundizar en el fortalecimiento del espíritu crítico e investigativo de los estudiantes y en el papel de las TIC en los procesos educativos.

V. REFERENCIAS

Akin, E. (2016). Flipped Classroom Learning Model and Its Availability in Turkish Education, 4, 100–108. <http://doi.org/10.11114/j>

Alarcón, M. (2015). Territorios de sentido en una lengua extranjera: La plataforma social educativa Edmodo como espacio para el desarrollo de la interdependencia lingüística: español – inglés. Tesis inédita de maestría, Universidad del Quindío.

Alonso, S., Morte, E., y Almansa, S. (2015). Redes sociales aplicadas a la educación: Edmodo. Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC, 4 (2), pp. 88-111. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/3964/3823>

- Bausela, E. (2002). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bejarano, J. y Ruiz, Y. (2007). La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de Lenguas Extranjeras: Una mirada desde el contexto de la educación superior, *MALE*, Número 1.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación* (3a ed.). Alcoy: Marfil.
- Burbat, R. (2016). El aprendizaje autónomo y las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera: ¿progreso o retroceso? *Porta Linguarum*, 26, pp. 37-51.
- Cancino, M. O. (2018). *Desarrollo del espíritu creativo e investigativo en la Universidad*. Tesis doctoral inédita. Universidad del Atlántico.
- Cancino, M. O., Loaiza, N., y Zapata, M. (2009). *Estilos de aprendizaje. Una propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad del Atlántico.
- Cancino, M., Loaiza, N.; Zapata, M. (2011). Fomento del aprendizaje autónomo en la clase de FLE a partir de la creación de un portal virtual sustentado pedagógicamente en la teoría de los estilos de aprendizaje. In *Explorando el Caribe. Una visión de las ciencias humanas y sociales* (Universida, pp. 419–444).
- Felder, R.M. y Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.

- Loaiza, N. (2016). Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe en estudiantes de licenciatura en Lenguas Modernas. Universidad del Quindío. Tesis doctoral inédita.
- Loaiza, N., Cancino, O.; Zapata, M. (2009). Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera. *Lenguaje*, 37(1), 179–206.
- Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Revista Lenguaje*, 32(2), 291-314.
- Loaiza, N, y Guevara, A. (2012). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Del Quindío. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 23(2), 24-35.
- Perez, J. y Tejedor, S (EDS.) (2016). Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnológica. Gabinete de Comunicación y Educación UAB: Barcelona.
- Rahman, A. , Zaid, N., Mohamed, H. , Abdullah, Z. y Aris, B. (2015). Exploring student's learning style through flipped classroom method. https://www.academia.edu/26004741/Exploring_Students_Learning_Style_Through_Flipped_Classroom_Method?auto=download
- Santiago, R. Trabado, S., Kamijo, M. y Fernández, A. (2015). Mobile Learning nuevas realidades en el aula. Océano: Barcelona. Innovación Educativa, Digital-Text. Grupo Océano.
- Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. New York: London: Edward Arnold.

Thobois-Jacob, L., Christoffel, E. et Marquet, P. (2017). L'adhésion des étudiants à la classe inversée : une approche par le style d'apprentissage, Sticef, vol. 24, numéro 3.

Velásquez, Y., Pérez, A. y Parra, J. (2016). Los niveles de autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de lenguas extranjeras. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. VII, 1.

PERFIL DOCENTE, BIENESTAR Y COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA LA MEJORA, CALIDAD E INNOVACIÓN DE LA ESCUELA

**Teacher profile, well-being and emotional competencies for the
improvement, quality and innovation of the school**

Ana María Ávila Muñoz*

*Universidad Autónoma de Madrid.

Resumen

Esta investigación muestra la relación existente entre competencia emocional, bienestar personal y estilo educativo, entendiendo estos aspectos como esenciales a la hora de promover procesos de mejora en la escuela, y señalando la importancia de la formación docente en educación emocional. Ya que un profesor emocionalmente competente presentará un mayor bienestar personal y optará por un estilo educativo asertivo.

Gestionar las emociones y el bienestar personal se convierte en un elemento básico para favorecer el desarrollo integral del alumno, un elemento clave para trabajar con los futuros docentes en su formación inicial (Bisquerra, 2007; López-Goñi y Goñi, 2012) aunque en la práctica ocupa un segundo plano dentro del conjunto de las competencias docentes.

En esta investigación participaron 230 profesores, completaron cuestionarios sobre competencia emocional, bienestar y estilos educativos. Los resultados muestran, mayoritariamente, que aquellos docentes que tienen alta puntuación en competencia emocional, la adquieren también en bienestar personal y además son aquellos con estilo asertivo.

Todo ello confirma que aquellos docentes con mayor competencia emocional disfrutaban igualmente de un mayor bienestar personal, y esto correlaciona con su perfil docente y estilo educativo, y por lo tanto en el proceso de enseñanza/aprendizaje y los agentes implicados.

Palabras clave: mejora educativa, competencia emocional, bienestar personal, perfil docente, estilo educativo.

Abstract

This research shows the relationship between Emotional Competence, Well-Being and Educational Style, understanding its importance to promote school improvement processes.

230 participants completed questionnaires of Emotional Competence (Profile of Emotional Competence), Well-Being (Scale of Well-Being) and Teacher Profile (Scale PEC). The results show that the majority of teachers have an assertive educational profile, a high score in Emotional Competence and that there is a very significant relationship between teachers with high score in Emotional Competence and Well-being simultaneously.

This fact confirms that more emotionally competent teachers enjoy greater personal well-being.

Keywords: educational improvement, emotional competence, well-being, teacher profile, educational profile.

Fundamentación teórica.

Vivimos en una sociedad cambiante, rápida, desenfadada, todo esto se refleja en los centros educativos y por ende en las aulas.

Hasta hace unas décadas la preocupación sobre el aprendizaje de los discentes se ha centrado en una mejora del rendimiento académico en una potencialización del desarrollo cognitivo del alumno, “cómo poder aprender más en menos tiempo”, entendido este aprender como una acumulación de contenidos. La preocupación en esta acumulación, con los avances tecnológicos de los últimos años, ha quedado obsoleto y desnaturalizado. Los docentes se encuentran en un momento de alta demanda en el desarrollo de todas las competencias de sus alumnos, las leyes educativas actuales tanto a nivel nacional como a nivel europeo, destacan una visión del aprendizaje vinculado en su totalidad con el desarrollo de las competencias clave, recogiendo “un saber, un hacer y un sentir”. Por lo tanto los docentes deben de poder satisfacer estas demandas a partir de una formación tanto en conocimientos pedagógicos, psicológicos y metodológicos, ya que tienen como finalidad máxima la mejora de la escuela.

La mejora de la escuela debe entenderse no como un objetivo en sí mismo sino como un medio para llegar a un cambio en la sociedad y crear una sociedad más justa a partir de la escuela (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). La investigación sobre las emociones favorece un cambio del énfasis de lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003) para posibilitar el aprendizaje a lo largo de la vida (Gordillo, 2015).

Saarni (1997, 2000) define Competencia Emocional como el conjunto de habilidades, capacidades y actitudes que están estrechamente interrelacionadas con el entorno social. Relaciona la Competencia Emocional con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”). Por lo tanto se entiende la Competencia Emocional aplicada en un contexto.

Pérez y Repetto (2007) denominan a su modelo holístico o integrado, en él además de aspectos psicológicos (rasgos de personalidad) intervienen otros de corte fundamentalmente sociológico, político y profesional. El contexto es la función

docente y la enseñanza de esta, es decir, la formación del profesorado (López-Goñi I., Goñi-Zabala, J.M., 2012).

Hué (2008) señala que las competencias emocionales se refieren, de una parte, a las capacidades relativas a la mejora personal como el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol o la motivación, la creatividad, la capacidad para el cambio o para la toma de decisiones; y de otra, a aquellas relativas a las relaciones con los demás como la empatía, la capacidad para establecer una adecuada comunicación para trabajar en equipo, para resolver conflictos, para analizar las necesidades de la sociedad o los mercados, para ser líderes en diferentes situaciones sociales.

Bisquerra (2007), destaca a las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y entiende que pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

Las investigaciones realizadas en la actualidad sobre competencia emocional se desarrolla en investigar por un lado análisis y contraste con otras variables, y cómo desarrollarlas en el ámbito educativo (Seiz, J., Vossb, T. y Kuntera, M., 2015), (Dolev, N.,y Leshemb S., 2016), (Martínez, L., 2016), (Carter, D., 2016), (Yildizbas, F., 2017), (Schonert-Reichl K., 2017), y por otro lado en realizar unos instrumentos con una mayor validez y fiabilidad.(Peterson,E. R., Farruggia, S. F., Hamilton,R. J. y Brown, G. T. L.,2013), (Torrente C., Nathanson, L., Rivers, S., Brackett, M. 2015), (Twyman, J., y Redding, S., 2015).

El bienestar personal, subjetivo o psicológico, ha sido definido como “experiencia emocional placentera” (Diener, 1994). Existen dos grandes aproximaciones en la conceptualización del bienestar, la hedónica y la eudaimónica, que se centran en sentirse bien y funcionar bien, las dos se complementan.

Una propuesta integradora es el modelo de bienestar psicológico propuesto por Ryff (1989a) que considera que el bienestar psicológico es un constructo multidimensional que incluye diferentes actitudes vitales tales como: autoaceptación, experimentar relaciones positivas con los otros, autonomía, dominio del entorno, propósito vital, crecimiento personal.

Algunos de los factores a destacar son la implicación en metas y el uso de un afrontamiento efectivo (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999; Lyubomirsky, King, y Diener, 2005; Ryff, 2014), que tienen un potente efecto sobre el desarrollo de bienestar.

Diferentes investigaciones muestran que la satisfacción con la vida está vinculada con el autoestima, el ajuste escolar, los perfiles motivacionales, los recursos de apoyo y el clima social (Cava & Musitu, 1999; Ferragut y Fierro, 2012; Furr y Funder, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn et al., 1991; Martínez-Antón et al., 2007; McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Moreno-Murcia y Silveira, 2015; Pacheco y Fernández Berrocal, 2004; Van Aken y Asendorpf, 1997; Ying y Fang-Biao, 2005). Por lo tanto el trabajo de la gestión de las emociones y del bienestar personal se convierte en un elemento básico para favorecer el desarrollo integral del alumno. Y que son elementos claves a trabajar con los futuros docentes en su formación inicial tal y como lo destacan algunos autores (Bisquerra, 2007; López-Goñi y Goñi, 2012), aunque en la práctica ocupan un segundo plano dentro del conjunto de las competencias docentes. En este sentido, Gallego y Gallego (2004) señalan que la adecuada gestión emocional y la armonización entre lo cognitivo y lo emocional debe contemplarse plenamente en el currículum. Además, Livia y García (2015) exponen cómo el contexto educativo representa un lugar privilegiado para la promoción de las habilidades y el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales contribuyen de forma positiva al bienestar personal y social de las personas. En esta línea, Bisquerra (2007), afirma que el profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación. En las aulas,

cada día surgen infinidad de dificultades a las que hacer frente, como pudieran ser: el absentismo escolar, la falta de motivación e interés por el estudio por parte de los alumnos y/o las inadecuadas relaciones interpersonales entre ellos. Todo ello, como uno fácilmente puede comprender, desemboca en un ambiente nada favorecedor para el aprendizaje. A su vez, la propia situación de los docentes, inmersos en el cumplimiento de normas, pautas y gestiones requeridas por las autoridades, con tiempos y recursos bastantes limitados, pendientes de realizar gestiones y actividades propias de la escuela, así como envueltos en sus propios problemas personales, no ayuda a que la situación inicial mejore. (Hernández, 2017).

La formación inicial y el desarrollo profesional de los maestros están indudablemente relacionados con sus formas de intervención en su práctica educativa. Este es un tema al que no se le ha prestado la suficiente atención, pues tradicionalmente se ha dado énfasis a los métodos, recursos didácticos, técnicas, planes y programas que van actualizándose. A todo ello, debemos sumar las reformas que entran en vigencia continuamente. (Hernández 2017).

Una experiencia de formación en competencias emocionales, Hué (2011) es el estudio, denominado “Habilidades docentes del profesorado e inteligencia emocional”, se llevó a cabo con docentes universitarios entre los años 2004 y 2006. La actividad formativa partía del “Proyecto Tuning”, en el que establecía una diferencia entre las competencias específicas, relacionadas con la disciplina en la que fue formado el docente, y las genéricas, relacionadas con la gestión de la información, su perfil pedagógico y las competencias emocionales. Esta experiencia nos lleva a reconocer por qué es importante que el rol docente sea redefinido, tomando en cuenta las transformaciones sociales y educativas. La idea sería sustituir el rol tradicional del docente, en el que sólo se destaca la dimensión cognitiva, por otro más profesionalizado, con una visión de formación integral de los alumnos.

López-Goñi y Goñi-Zabala (2012) a partir de un estudio sobre las propuestas formativas que actualmente se hacen desde las instituciones, (analiza Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal), de que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes. Destacan que se debería de destinar algo más de atención a las competencias emocionales de tipo intrapersonal, reflexionar sobre la importancia de los contextos de uso de las competencias profesionales, y buscar un equilibrio entre dichos contextos.

Gordillo (2015) en su tesis doctoral “Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños” en la Universidad de Extremadura; y Torrijos (2016) “Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas” en la Universidad de Salamanca evalúan las competencias emocionales de los futuros docentes:

Los estudios con respecto a la preocupación y relación del bienestar personal con otras variables se pueden ver en las tesis de : Freire (2014) “El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento” en la Universidad de A Coruña; Yuste (2015) “Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: Análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio” en la Universidad de Valencia; y García-Jiménez (2017) “Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros” en la Universidad de Murcia.

La relación entre competencia emocional y bienestar ha sido estudiada por diferentes autores y en distintos contextos. Limonero, Tomás-Sábado , Fernández-Castro, Gómez-Romero ,y Ardilla-Herrero (2012), destacan en su investigación realizada con universitarios, que la regulación emocional ejerce un efecto mediador en la satisfacción con la vida y en la forma de afrontar los acontecimientos estresantes. La capacidad de afrontar situaciones difíciles aumenta, cuando podemos entender las razones que mueven a las personas que las crean, las

emociones envueltas en esas situaciones, y los efectos que nuestras acciones tendrán en las otras personas. Todo ello, hace que las personas con inteligencia emocional puedan sufrir menos en situaciones negativas y disfrutar más en las positivas, derivando, por tanto, de esas situaciones, mayor satisfacción que las personas con baja inteligencia emocional. Estos resultados se relacionan con otros estudios con adultos (Pérez-Escoda y Alegre, 2016) y con estudiantes universitarios (Extremera y Rey, 2016a).

Bisquerra y Hernández (2017), crean el programa “Aulas Felices”, para alumnos de 3 a 18 años. Se expone como el desarrollo del bienestar debería ser una de las finalidades de la educación, lo cual repercutirá en el profesorado, alumnado, familias y por extensión a la sociedad en general. Argumentan sobre la importancia de potenciar el bienestar en la educación, se presentan actividades prácticas y estrategias de intervención, con especial referencia a la formación del profesorado. El GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona está realizando investigaciones en esta línea.

En la etapa de educación primaria, Ros, Filella, Riber y Perez-Escoda (2017) relacionan en su estudio las variables competencia emocional, clima de aula, bienestar, rendimiento académico y autoestima, concluyendo que la variable que más explicaba el grado de ansiedad fue en todo momento las competencias emocionales. Así pues, se puede afirmar que el desarrollo de las capacidades emocionales es uno de los indicativos más ajustados en cuanto a la predicción del bienestar de los alumnos (Ciarrochi, Heaven, y Supavadeeprasit, 2008). Consistente con esta idea, este estudio señaló que de todas las variables estudiadas, las competencias emocionales mostraron un mayor peso en la predicción de la ansiedad presentada por los alumnos.

Por otro lado, atendiendo a profesionales de la educación como son los orientadores, Álvarez-Ramírez, Pena y Losada (2017), realizan una investigación en la que plantean la mejora del bienestar personal a partir de la inteligencia

emocional. Examinan los beneficios de la inteligencia emocional en diversas dimensiones del bienestar personal y laboral tales como satisfacción vital, compromiso en el trabajo (engagement) y percepción de estrés en una muestra de orientadores, dado que las habilidades emocionales han sido identificadas como necesarias en el perfil profesional de los orientadores laborales y educativos.

López-Casa, Pérez-Escoda y Alegre (2018) Analizan la relación entre el nivel de competencia emocional y el bienestar derivado de experiencias en contextos específicos así como el nivel de satisfacción con la vida en adolescentes. Una de sus hipótesis es que la competencia emocional modera la relación entre satisfacción en cada uno de los dominios específicos y la satisfacción con la vida. Los resultados confirmaron esta hipótesis, para la satisfacción con los recursos de afrontamiento, pero no para la satisfacción en otros dominios específicos.

Cada docente cuenta con un estilo educativo específico, Magaz y García Pérez (2011) definen estilos educativos como “ el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos”.

Todas las personas están inmersas en un medio social y reciben influencias desde su infancia y hasta la madurez tanto de modelos directos como familia y profesores; como de modelos indirectos medios de comunicación y literatura, entre otros. Este proceso constituye el modo de percibir el mundo, y las propias experiencias “modulando” la manera de interactuar con los demás y consigo mismo, es decir, va constituyendo los hábitos de comportamiento. Los estilos educativos son el conjunto de estilos cognitivos y de comportamiento que conforman el “estilo de vida” de los docentes(Magaz y García Pérez, 2011).

Estos estilos son clasificados como: Educación sobreprotectora. Los docentes piensan que hay que proteger al niño evitando que se exponga a situaciones de riesgo en las que pueda sufrir algún perjuicio. Se consideran excesivamente

responsables de su desarrollo; Educación inhibicionista. Se parte de la premisa de que cada uno aprende por su cuenta el docente únicamente tiene que posibilitar el desarrollo normal sin poner impedimentos al mismo; Educación punitiva. Se entiende que las personas deben de actuar según las normas y códigos de convivencia, el comportamiento reglado no merece ser recompensado. No se entiende que se cometan fallos; Educación asertiva. El niño tiene que aprender a comportarse como los adultos desean, el aprendizaje de una habilidad requiere disponer de otras habilidades, y se entiende el fallo como parte del aprendizaje.

Investigaciones actuales muestran la influencia del estilo asertivo del docente en la competencia social de sus alumnos y en la cohesión del grupo-clase (Villena, M.D., Justicia, F. y Fernández, E., 2016), la asertividad influye positivamente en el desarrollo de la competencia social de los alumnos, aumenta la cohesión entre los miembros del grupo-clase. Se configura, así, como una competencia interpersonal deseable en el perfil profesional docente.

Investigaciones realizadas con profesorado universitario han afirmado el vínculo entre la personalidad del docente y su capacidad para actuar correctamente en el aula, así como la influencia de la competencia social del profesor sobre la del alumnado (Vališová, 2011). Vališová (2011) sostiene la influencia de la competencia social del docente sobre la del alumno en términos de su capacidad para manejar grupos de trabajo, comunicarse y cooperar con el grupo, discutir y negociar de modos no violentos, hacer frente a aspectos emocionales referentes a sí mismo y a los demás, o su habilidad para determinar las reglas que gobiernan las interacciones de los estudiantes en el aula, así como las normas y el respeto recíproco entre ellos. Aspectos, todos ellos, que forman parte de la práctica de cualquier profesor, y que conllevan la creación de un clima de aula favorecedor del desarrollo de capacidades socio-emocionales (Merchán y González, 2012).

La asertividad se configura, por tanto, como una competencia interpersonal deseable en el perfil del buen docente ya que además, como cualquier otra habilidad

de interacción social, contribuye al bienestar psicológico de profesores y alumnos así como a un aprendizaje de calidad (Talvio et al., 2013).

Objetivo de la investigación

Evaluar la competencia emocional, bienestar personal y el estilo educativo.

Analizar la existencia de correlaciones entre las diferentes variables.

Método.

Participan 230 profesores de los que el 85,8% son mujeres. La edad media es de 40 años, y la experiencia docente media de 14,3 años. Son maestros el 78,8%, profesores de secundaria 18,4% y el 2,8% profesores de universidad. Trabajan en centros públicos el 79,2% , centros concertados 15% y centros privados 5,8%.

Los cuestionarios utilizados son:

PEC (Profile of Emotional Competence. (Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez, Puente, Martínez, Ubillos, Filella y Sánchez, 2016). Evalúa la autopercepción de las competencias emocionales intra e interpersonales. Consta de 50 ítems distribuidos en una escala con rango 1-5 en la versión original (total desacuerdo-total acuerdo).

Bienestar Psicológico (Riff, 1995). Adaptación al español (Díaz, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle, Dierendonck, 2006). Considera este constructo con base en seis dimensiones: Auto aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Esta escala está compuesta por 39 ítems a los que los participantes responden utilizando un formato de respuesta tipo likert con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo), para un total de 234 puntos como máximo.

Perfil Estilo Educativo (Magaz, y García-Pérez, 2011), sobre actitudes hacia la educación. El cuestionario tiene un total de 48 frases, correspondientes a ideas, creencias, actitudes y valores de tipo sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo, respectivamente. Las frases no están ordenadas y se presentan de manera aleatoria.

Se utilizaron redes sociales y el correo electrónico para recabar los datos y el SPSS para su análisis.

Resultados.

Analizando la tabla 1 se observa que la puntuación en competencia emocional es alta (198) y los estilos educativos mayoritarios son, en primer lugar, el asertivo (66,5%), estos docentes se sienten tranquilos mientras comprueban los progresos, satisfechos cuando cumplen sus instrucciones y cuando expresan sus gustos y deseos fijando su atención en los progresos, en los esfuerzos y logros. Tienen “paciencia activa”, esto quiere decir que confían en el progreso hacia los objetivos conductuales deseables. Mientras se encuentra en las fases intermedias, se muestran comprensivos, aceptan su nivel de imperfección y elogian sus esfuerzos (Magaz, y García-Pérez, 2011) y, en segundo lugar, el falso asertivo (22,2%), su verdadero estilo es punitivo, pero ha respondido al cuestionario con alta deseabilidad social. Se ve a la hora de analizar los datos ya que dan alta puntuación en asertividad y punición.

Con respecto a los resultados de bienestar personal se destaca que siendo los factores que conforman el bienestar: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal. Los docentes han obtenido un alto índice en bienestar y en todos sus factores, señalando que en el que más puntuación han obtenido es en el de autonomía y en el que menos en el de autoaceptación, aunque la diferencia de puntuación entre factores no es muy significativa.

Tabla 1. Media moda, desviación estándar, varianza, mínimo y máximo de los factores del PCE, PBP y PEE.

	So											
			R.		D.		Cc.		Per		In	Pun
	CE	Auto.	Ps.	Aut.	E.	P. V.	.		Aser.	hi.	i.	
Media	198,38	19,70	24,72	25,98	24,17	25,25	20,80	3,54	11,15	4,15	6,55	
Moda	188	20	30	30	25	30	24	4	12	5	7	
Desviación	24,98	3,43	4,85	5,86	3,96	3,97	2,90	1,39	1,01	1,44	1,78	
Varianza	624,18	11,76	23,50	34,34	15,65	15,80	8,43	1,94	1,02	2,09	3,17	
Mínimo	123	5	10	10	11	10	10	0	4	1	1	
Máximo	270	24	30	36	30	30	24	11	12	10	10	

CE.: Competencia emocional (PEC); F.Auto.: Factor autoaceptación (PBP); F. Rel Pos.: Factor relaciones positivas (PBP); F. Aut.: Factor autonomía (PBP); F. Dom. Ent.: Factor dominio del entorno (PBP); F. Prop. Vid: Factor Propósito de vida (PBP); F. Crec. Per: Factor crecimiento personal (PBP); Sobre.: Total sobreprotector (PEE); Aser.: Total asertivo (PEE); Inhi.: Total inhibicionista (PEE); y Puni.: Total punitivo (PEE).

En la tabla 2 se observa claramente que el perfil de estilo educativo mayoritario es asertivo con un porcentaje de 66,5% seguido del falso asertivo 22,2% siendo significativa la poca puntuación obtenida por los demás estilos, siendo el menor el estilo sobreprotector.

Tabla 2. Perfil docente del PEE.

	Frecuen cia	Porcent aje
Sobreprotec to	1	,4
Punitivo	2	,9
Asertivo	153	66,5
Falso asertivo	51	22,2
No definido	2	,9
Inhibicionist a	2	,9
Total	211	91,7

En la última tabla, (la tabla 3) se presenta el estudio de correlaciones entre los factores de Perfil de Competencia Emocional, Escala de Bienestar PSicológico y Perfil de Estilo Educativo.

Se destaca alta correlación entre la puntuación de competencia emocional y todos los factores medidos de bienestar psicológico.

Una alta correlación negativa se observa entre el factor autonomía y estilo sobreprotector.

También se observa el resultado de alta correlación entre el estilo de inhibición y sobreprotección.

Tabla 3. Correlaciones entre los factores de Perfil Competencia Emocional, Escala de Bienestar Psicológico y Perfil de Estilo Educativo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. CE											
2. Auto.		,56 [*]									
3. Rel. Pos.		,43 [*]	,45 [*]								
		*	*								

4. Aut.	,37 [*]	,47 [*]	,38 [*]						
	*	*	*						
5. D.	,54 [*]	,70 [*]	,52 [*]	,56					
Ent.	*	*	*	**					
6. Pro.	,53 [*]	,80 [*]	,48 [*]	,43	,73 [*]				
Vid.	*	*	*	**	*				
7. Cre.	,54 [*]	,51 [*]	,42 [*]	,38 [*]	,59 [*]	,52 ^{**}			
Per.	*	*	*						
8. Sobr	-,11	-,0	,02	-,20	-,14	,01	-,08		
e.		2		*					
9. Aser.	,0	-,0	,06	,02	,02	,03	,03	,09	
	7	1							
10. Inhi.	-,14	-,0	,01	-,09	-,11	-,09	-,08	,26 [*]	,09
	*	6							
11. Puni.	-,07	-,0	-,1	,08	-,06	-,12	-,13	,02	,38 [*]
		9	0						*

CE.Competencia emocional (PEC); F.Auto.: Factor autoaceptación (PBP); F. Rel. Pos.: Factor relaciones positivas (PBP); F. Aut.: Factor autonomía (PBP); F. Dom. Ent.: Factor dominio del entorno (PBP); F. Prop. Vid: Factor Propósito de vida (PBP); F. Crec. Per: Factor crecimiento personal (PBP); Sobre.: Total sobreprotector (PEE); Aser.: Total asertivo (PEE); Inhi.: Total inhibicionista (PEE); y Puni.: Total punitivo (PEE).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

El momento que se está viviendo en la actualidad, es cada vez más exigente con los alumnos, profesores y familias. Se pide una capacidad de adaptación inmediata, una respuesta eficaz a estímulos diferentes y un saber estar definido como un

dominio del entorno, a nivel interpersonal e intrapersonal. Esto hace que el nivel de estrés y de no control este en aumento, sobre todo para aquellas personas que trabajan en ámbito social.

Es un hecho que los docentes deben enseñar educación emocional a sus alumnos, pero debemos cuidar esa formación previa en ellos, ya que son modelo a imitar.

Los docentes evaluados en este estudio muestran que una mayor competencia emocional conlleva más auto aceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal. Pérez-Escoda y Alegre (2018) y Extremera y Rey (2016) mostraron la relación entre las competencias emocionales y bienestar.

Asimismo, a mayor competencia emocional menos inhibición, entendida como castigos aleatorios, pocos elogios, pocas situaciones controladas de aprendizaje (Magaz, y García-Pérez, 2011).

Interpretar mejor las emociones (altas puntuaciones en competencia emocional) supone poseer más recursos para enfrentarse a los comportamientos negativos del entorno y una menor insatisfacción de las experiencias negativas disfrutando más de las positivas (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018).

El profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación (Bisquerra, 2009) y se subraya el papel de las competencias emocionales (Ros, Filella, Riber y Pérez-Escoda, 2017) sobre el clima de aula, rendimiento académico y la autoestima.

Se confirma la hipótesis que, a mayor competencia emocional, mayor bienestar. Una alta competencia emocional influirá directamente en el bienestar del docente, proporcionando en éste una mayor implicación, un mayor entusiasmo en su labor docente y un perfil asertivo y de liderazgo escolar exitoso, lo cual posibilitará,

indudablemente, una mejora de nuestro sistema escolar (Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017).

Para los profesionales de la educación es una necesidad fundamental tener un alto nivel en competencias emocionales, otras profesiones, que no implican un trato personal de tantas horas con un número tan elevado de personas, requieren un perfil diferente en esas competencias (Albaladejo, 2017)

En conclusión tal y como señala Carpena (2017), una mayor felicidad e implicación en su trabajo se destacará en las escuelas donde la actitud positiva es la norma.

Bibliografía.

Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43.

Bisquerra R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 95-114.

Bisquerra R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 16.

Bisquerra R. y Hernández N. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 38(1), 58-65.

Bisquerra R., y Pérez N. (2009). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61-82.

Bisquerra R. (2013). *Cuestiones sobre el Bienestar*. Madrid. Síntesis.

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Editorial Octaedro. Barcelona.

Carter, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms With and Without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24.

- Cava, M.J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. En L. Gómez Jacinto (coord.), *Encuentros en Psicología Social (1)*, 23-27
- Cazalla N., y Molero D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía 25(3)*, 56-73.
- Córdoba M.E. (2017). Diseño curricular basado en competencias en la educación superior. *Cuaderno de pedagogía universitaria 14(27)*, 6-11.
- Dare, P (2017). *La formación emocional del profesorado*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55(1)*, 34-43
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302.
- Dolev, N.,y Leshemb S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Education Emotional*. Special Issue Volume 8 (1), 76-94.
- Extremera N., y Fernández P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación 332*, 97-116.
- Extremera N., y Fernández P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 6(2)*.
- Extremera N., y Fernández P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud 15(2)*, 117-37.
- Fernández-Abascal, E.G., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). *Emoción y Motivación*. Madrid. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández, A., y López, M. (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*, 3-25.

- Ferragut M. y Fierro A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 44(3), 95-104.
- Fragoso-Luzuriaga R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior* VI, 16, 110-25.
- Furr, R., & Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580-1591
- Gaeta, M.L. Y López, C. (2013). Competencias Emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 13-25.
- Gallego D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación de la Inteligencia Emocional en el aula*. PPC. Madrid.
- García-Jiménez, M.L. (2017). *Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros*. (Tesis doctoral). Recuperado <http://bit.ly/2oJo2CP>. Universidad de Murcia
- Gendrán, B., Kouremenou, E., y Rusu C. (2016). Emotional Capital Development, Positive Psychology and Mindful Teaching: Which Links?. *The International Journal of Emotional Education*. Special Issue Volume 8 (1), 63-74.
- Gordillo Gordillo M. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños*. (Tesis doctoral). Recuperado <http://bit.ly/2Fa1GnU>. Universidad de Extremadura.
- Freire Rodríguez, C. (2014) *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento*. (Tesis doctoral). Recuperado <http://bit.ly/2oOsv67>. Universidad de A. Coruña
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F .J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518
- Hue, C.(2013). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 5, 42-61

- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Huebner, E. S. (1991b). Further validation of the students' life satisfaction scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment* 9, 363-368.
- Limonero J., Tomás-Sábado, Fernández-Castro J., Gómez-Romero J. y Ardilla-Herrero M.J. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1),183-196.
- López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.
- López-Goñi I. , y Goñi-Zabala J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación* 357, 467-89.
- Magaz, A. y García-Pérez, E.M. (2011). *Perfil de estilos educativos: sobreprotector, inhibicionista, punitivo y asertivo. Manual de referencia*. Ed. COHS. Bizkaia.
- Martínez-Antón et al. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología* 38(2).
- Martínez, M, y PertegaL-Felices, M.L. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI* 14(2), 237-60.
- McCullough G., Huebner E. y Laughlin J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*. DOI:10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2
- Moreno-Murcia, J.A. y Silveira,Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 169-181.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32

- Murillo, F.J y Krichesky, G.J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10. (1). 27-43
- Muñoz M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 15-36.
- Palomero P., Fernández R., y Brackett M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6(15), 437-54.
- Palomero P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12(2), 145-53.
- Peñalva A., López-Goñi J., y Landa N. (2012). Competencias emocionales del alumnado de magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación* 362, 690-712.
- Pérez N., Soldevila A., y Fondevila A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI* 16(1), 233-53.
- Peterson, E. R., Farruggia, S. F., Hamilton, R. J. y Brown, G. T. L. (2013). Socio-emotional key competencies; can they be measured and what do they relate to? *Teachers and Curriculum* 13, 33-45
- Repetto, E., Pérez J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista de Formación Profesional* 40, 92-112.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

- Ryff, C., y Singer, B. (2002). From social structure to biology. En C. Snyder y A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.
- Ros A., Filella G. , Riber R. y Pérez-Escoda N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP*. 28(1), 8 - 18.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Baron, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Sala J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de CC.. de la Educación. *Revista Española de Pedagogía año LX nº 223*, 543-58.
- Sanjuán P. y Ávila M. (2016). Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar subjetivo y psicológico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 1-10.
- Seiz, J., Vossb, T. y Kuntera, M. (2015). When Knowing is Not Enough – the Relevance of Teachers' Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. *Frontline Learning Research*.3(1), 55 - 77.
- Talvio, M. et al. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio e intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal os research in educational psychology*. 11(3), 693-716.
- Teruel M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38, 141-52.
- Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L., y Cruzen, D. (1993). Maintaining perceptions of control: Finding perceived control in low-control circumstances. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(2), 293-304

- Torrente C., Nathanson, L., Rivers, S., y Brackett, M. (2015). *SREE Conference Abstract Template*.
- Torrijos Fincias, P. (2016). *Desarrollo y evaluación de competencias emocionales para profesores mediante una intervención por programas*. (Tesis doctoral). Recuperado <http://bit.ly/2tcThdZ>. Universidad de Salamanca
- Twyman, J. y Redding, S. (2015). Personal Competencies/Personalized Learning Reflection on Instruction. *Council of Chief State School Officers*, Washington, DC.
- Villena, M.D, Justicia, F., Fernández, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social en su alumnado. *Electronic Journal os research in educational psychology*. 14(39), 310-332.
- Yildizbas, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates' Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research* 67, 215-231.
- Yuste Díaz, L. (2015). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: Análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio*. (Tesis doctoral). Recuperado <http://bit.ly/2F8HPWd>. Universidad de Valencia.

PRÁCTICA EN CONTEXTO: UNA ESTRATEGIA DE ABP PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE TECNOLOGÍA EN QUÍMICA INDUSTRIAL Y DE LABORATORIO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Alba N. Ardila A.

Grupo de Investigación en Catálisis Ambiental y Energías Renovables (CAMER),
Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, itécnico Colombiano Jaime
Isaza Cadavid, Carrera 48 No. 7-151, Medellín, Colombia. CP 4932. Email:
anardila@elpoli.edu.co

RESUMEN

Un aspecto a resaltar en el proceso educativo de los estudiantes de los cursos de Química Analítica y Análisis Instrumental del Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio, adscrito a la Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, ha sido la formación por competencias, enmarcada desde el paradigma de la Escuela de Desarrollo Integral, la cual busca generar en nuestros estudiantes procesos de formación integral para la vida y a lo largo de la vida. Así, el presente trabajo es una descripción de la experiencia significativa (metodología didáctica y pedagógica) y los resultados obtenidos durante la implementación de la Práctica en Contexto, una propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para formar integralmente estudiantes de Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio en el ámbito de la educación superior. Su implementación se construyó sobre las invariantes de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales de la Química Analítica

y el Análisis Instrumental para la comprensión de una realidad contextual de su campo laboral. La estrategia se desarrolló durante cuatro (4) semestres en los que el estudiante estaba cursando las asignaturas Química Analítica y Análisis Instrumental, y su implementación se llevó a cabo en cinco (5) fases. Orientar y desarrollar los cursos de Química Analítica y Análisis Instrumental con base a la metodología de “Aprendizaje Basado en Problemas” es un proceso complejo y requiere perseverancia, dedicación y el mejor de los esfuerzos por parte de todos los actores implicados, pero el proponer y desarrollar modelos innovadores de enseñanza - aprendizaje que logren potenciar las capacidades para el autoaprendizaje de nuestros estudiantes es justificable desde todos los puntos de vista, ya que desarrollar dichos cursos bajo esta metodología permitió, no solo cumplir en forma satisfactoria con los objetivos de aprendizaje de los cursos sino también con los objetivos planeados con la aplicación de metodología “Aprendizaje Basado en Problemas”.

Palabras Clave: Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio, química analítica, análisis instrumental, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje significativo, formación integral, escuela de desarrollo integral.

JUSTIFICACIÓN

Un aspecto a resaltar en el proceso educativo de los estudiantes de los cursos de Química Analítica y Análisis Instrumental ha sido la formación por competencias, enmarcada desde el paradigma de la Escuela de Desarrollo Integral, la cual busca generar en nuestros estudiantes procesos de formación integral para la vida y a lo largo de la vida 1-5. Este proceso se caracteriza porque:

1. El centro del proceso es el estudiante que aprende, por tanto, permite el desarrollo integral de su personalidad.
2. Están dirigidos al establecimiento de la relación entre lo afectivo y lo cognitivo.

3. Son sociales, ya que el estudiante se apropia de su cultura social y encuentra a su vez vías para la satisfacción de sus necesidades individuales.
4. Están orientados a la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades para lograr que el estudiante actúe de forma consciente, crítica y tome decisiones en un contexto particular y siempre cambiante.
5. Son permanentes y preparan al estudiante para la vida, integrando lo personal y lo social en la solución de un problema real.
6. Son de carácter social, laboral, investigativo y académico.
7. Son sistémicos, científicos, dialógicos, participativos, reflexivos, críticos, lógicos, secuenciales y eficientes.
8. Integran lo instructivo (conocimientos y habilidades), lo educativo y actitudinal (valores y actitudes) y lo propiamente desarrollador (capacidades de integración, propositivos y de transformación de los objetivos).

La planeación, diseño, ejecución, socialización y evaluación de la práctica en contexto, están basados en el aprendizaje significativo 6-9, por lo tanto:

- Su implementación se construyó sobre las invariantes de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales de la Química Analítica y el Análisis Instrumental para la comprensión de una realidad contextual.
- Su fundamentación se basó en el encargo, la responsabilidad y el compromiso social, donde estos son básicos para su direccionamiento desde donde se pueda hacer un aprendizaje significativo y desarrollador en un contexto determinado.
- En su estructura se identificó un componente altamente creativo, propositivo y transformador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje se orientaron de forma sistémica, eficiente y con una amplia base interdisciplinaria dirigida a fomentar la capacidad innovadora y transformadora de los estudiantes.
- Los métodos de enseñanza se han dirigido al fomento de la creatividad, enmarcados en lo problémico y en el aprender investigando.

- El proceso de formación ha sido más personalizado y ha respondido a la potenciación de las particularidades individuales enmarcadas en el trabajo del colectivo y bajo sus influencias, de manera que permitiera aprovechar la diversidad de estilos de aprendizaje y los rasgos de la personalidad de cada sujeto en relación con los aportes a la transformación social.

INTENCIONALIDAD DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

La intencionalidad de la experiencia significativa se puede explicar desde dos puntos de vista; como primero, desde los motivos personales que me impulsaron a desarrollar la experiencia bajo la metodología de “Aprendizaje Basado en Problemas” y como segundo, desde las competencias que se desean potenciar en los futuros Tecnólogos en Química Industrial y de Laboratorio con el desarrollo de los cursos Química Analítica y Análisis Instrumental 1-5.

En cuanto al primer aspecto, la necesidad y conciencia de innovar y aplicar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que permitan lograr realmente que el proceso enseñanza – aprendizaje sea significativo para todos los actores (profesor y estudiantes) y que lleve eficientemente a que los estudiantes se relacionen directamente con los problemas de la sociedad, me motivó a desarrollar la experiencia con base a la aplicación de la estrategia “Aprendizaje Basado en Problemas”. En cuanto al segundo aspecto, es importante tener presente que toda acción educativa implica necesariamente una intencionalidad, porque es una acción política, y no puede ser neutral; los paradigmas representan definiciones que orientan la práctica educativa, son ideas preconcebidas, bien delineadas y teorizadas que determinan los procedimientos y las acciones, constituyen un conjunto de conceptos interrelacionados de forma tal que proporcionan referencias para observar y comprender determinado problema en sus características básicas, el qué y cómo se pretenden orientar las posibles soluciones.

La Química Analítica, como ciencia de medición, se basa en el estudio, diseño y aplicación de un conjunto de técnicas, métodos y procedimientos que son útiles en todos los campos de la ciencia y la medicina, desde un punto de vista cualitativo, cuantitativo y direccional. Las medidas analíticas tanto cualitativas como cuantitativas desempeñan una función vital de muchas áreas de investigación de la química, bioquímica, biología, biotecnología y geología, entre otras. En este sentido, la intencionalidad de la experiencia se basó básicamente en propiciar espacios de aprendizaje significativo teórico, práctico y aplicativo para que los estudiantes desarrollen una práctica en contexto, la cual consiste en una experiencia en la que los estudiantes identifican, proponen, planean, diseñan, verifican o validan, ejecutan, socializan y evalúan un método analítico para la determinación experimental de uno o un conjunto de analitos presentes en determinada matriz, de manera que dé respuesta a un problema del mundo real que se pueda presentar en su campo profesional y/o laboral, a través de la aplicación y el desarrollo integral de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Esta estrategia implica dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo cooperativo, lo cual exige lograr cambios significativos, radicales y reales en los procesos de enseñanza y aprendizaje [6-9].

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS CURSOS EN LOS QUE SE DESARROLLÓ LA EXPERIENCIA

La experiencia significativa se desarrolló en los cursos de Química Analítica y Análisis Instrumental durante los semestres 2017-1, 2017-2, 2018-1 y 2018-2. Los cursos son de carácter teórico-práctico y cada uno tiene una intensidad horaria de siete (7) horas semanales. El número promedio de estudiantes por curso era 15. Los estudiantes que asistían al curso tenían una edad promedio de los 19 a los 25 años y eran estudiantes del cuarto y quinto nivel del Plan de Estudios de Tecnología

en Química Industrial y de Laboratorio, el cual tiene como objetivo formar un profesional del área de la Química capaz de integrar y aplicar conocimientos teórico - prácticos para la planeación y ejecución de métodos de análisis de materias primas y productos en proceso y terminados, a nivel industrial y de laboratorio. Orienta sus acciones al manejo de instrumentos, equipos, y herramientas que le permiten la planificación, elaboración, optimización y potenciación de metodologías de análisis o de control de calidad, así como el apoyo a la administración y gestión de procesos industriales y/o de laboratorios, con ética, responsabilidad y creatividad 10.

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Es importante resaltar que tanto el objetivo general como los específicos de la experiencia significativa se formularon de acuerdo con el alcance de las metas curriculares establecidas con el desarrollo de los cursos Química Analítica y Análisis Instrumental y con el logro de los propósitos planteados con la aplicación de la metodología “Aprendizaje Basado en Problemas”.

General

- Propiciar espacios de aprendizaje práctico y aplicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los cursos de Química Analítica y Análisis Instrumental para que los estudiantes propongan, planeen, diseñen, ejecuten, socialicen y evalúen una práctica teórico-experimental relacionada con problemas del mundo real que se presentan en su campo de formación a través de la aplicación y el desarrollo integral de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Específicos

- Aplicar los conocimientos básicos de los cursos Química Analítica y Análisis Instrumental a través de la selección, diseño, desarrollo y aplicación de

metodologías analíticas para la caracterización y cuantificación de sustancias químicas presentes en productos terminados, materias primas, aguas, suelo y aire para llevar a cabo el control de calidad de los mismos.

- Establecer criterios claros de selección de las técnicas analíticas clásicas e instrumentales de análisis a emplear en cada circunstancia, para utilizar en el mundo real.
- Seleccionar la metodología analítica y el equipo de análisis instrumental que mejor convenga para resolver problemas analíticos frecuentes dentro de los diferentes campos de aplicación de la Química.
- Analizar los parámetros de calidad necesarios respecto a la limitación de las técnicas analíticas e instrumentales, en cuanto a su sensibilidad, límite de detección, precisión y exactitud.
- Comprender la fundamentación química de los métodos analíticos químicos clásicos e instrumentales y la aplicación de los mismos, de tal forma que permitan desarrollar habilidades para la investigación, resolución de problemas y toma de decisiones.
- Generar escenarios para la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades y de esta manera lograr que los estudiantes actúen de forma consciente y crítica y tomen decisiones en un contexto particular.
- Preparar a los estudiantes en cómo enfrentarse a una situación particular que se puede presentar en el campo laboral, integrando lo personal y lo social en la solución de una práctica en contexto.
- Facilitar situaciones en las cuales se pueda integrar lo instructivo (conocimientos y habilidades), lo educativo y actitudinal (valores y actitudes) y lo propiamente desarrollador (capacidades de integración, propósitivas y de transformación de los objetivos).
- Fomentar las habilidades comunicativas básicas que favorezcan la comunicación del estudiante en forma oral y escrita en su desempeño académico, profesional y laboral.
- Potenciar en el estudiante las operaciones mentales de orden superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la

información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición).

- Contribuir al conocimiento y manejo que tienen los estudiantes de las TICs y paquetes computacionales especializados en el de la química; en un ambiente de investigación en el aula de clase.
- Promover en el proceso de enseñanza – aprendizaje, oportunidades para la creatividad, la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante.
- Generar espacios de enseñanza - aprendizaje que permitan evaluar formativamente a los estudiantes y valorar sus aprendizajes desde todas las dimensiones del ser humano.

RECURSOS

Recursos Bibliográficos

Bases de Datos Especializadas: las bases de datos institucionales almacenan gran cantidad de información especializada entre las cuales se resalta diferentes artículos científicos, libros y métodos analíticos estandarizados y normalizados usados en cualquiera de los campos de aplicación de la Química Analítica y el Análisis Instrumental. Adicionalmente se puede acceder a las diferentes normas de calidad usadas actualmente como las ISO e ICONTEC, entre otras.

Biblioteca Tomas Carrasquilla: contiene una amplia variedad de libros del área de Química Analítica y Análisis Instrumental. Adicionalmente, cuenta con diferentes enciclopedias y diccionarios especializados del área de la Química.

Recursos de Infraestructura Física y Equipos

Laboratorios de investigación, docencia y extensión: se los estudiantes pueden desarrollar la parte experimental de su práctica en contexto en alguno de los siguientes laboratorios: Laboratorio de Química General, Laboratorio de Química

Orgánica y Bioquímica, Laboratorio de Tecnología en Química Área Química Analítica, Laboratorio de Tecnología en Química Área Análisis Instrumental, Laboratorio Ambiental de Gestión del Recurso Hídrico y Laboratorio Suelo-Planta. Los laboratorios disponen de la infraestructura, instrumental, equipos básicos, estándares y reactivos necesarios para el desarrollo de las prácticas en contexto. Adicionalmente, los laboratorios cuentan con una serie de equipos de campo portátiles que permiten realizar diferentes pruebas y análisis *in situ* en un sitio específico.

Recursos Informáticos

Medios Tecnológicos: computadores, pantallas de proyección con conexiones HDMI y VGA, Internet, impresora, escáner, fotocopidora, cámara, etc. El programa también tiene a su disposición algunos paquetes especializados en el área de la química como ChemLab.

Medios Académicos: papel, tinta, impresora, marcadores, carpetas, manuales de laboratorio, formatos y documentos teóricos, papelógrafo, fólder, CDs, DVDs, USBs, etc.

Recurso Humano

La investigación formativa en el aula de clase permite personalizar la evaluación, teniendo en cuenta que se presenta como una metodología intensiva, en forma individual y por tiempos prolongados (durante todo el periodo de formación). A través de esta propuesta, el profesor llega a conocer a su estudiante como persona, le permite trabajar con el estudiante y a su vez, crea cercanía con el evaluador. El apoyo de los docentes del Programa es fundamental para el desarrollo exitoso del proceso de aprendizaje de la práctica en contexto, entre los cuales se incluyen los docentes tutores de la asignatura Química Analítica y Análisis Instrumental.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia significativa se desarrolla sobre las invariantes de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales de la Química Analítica y el Análisis Instrumental para la comprensión y solución de una realidad contextual que se puede presentar en el campo de acción del Tecnólogo en Química Industrial y de Laboratorio. La estrategia se desarrolla durante dos (2) semestres en los que el estudiante está cursando las asignaturas Química Analítica y Análisis Instrumental. De esta manera, es importante aclarar que la metodología aplicada se desarrolló de la misma manera, pero por separado tanto en el curso de Química Analítica como de Análisis Instrumental, en los cuales se seleccionó y se aplicó un método analítico diferente de acuerdo con las invariantes del conocimiento de cada uno de los cursos 1-5, 10.

Durante el desarrollo de la estrategia tanto los estudiantes como los profesores están en un proceso continuo de participación y retroalimentación, propiciando los espacios necesarios para la valoración de los aprendizajes de los estudiantes, en los cuales el estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y el profesor actúa simplemente como un tutor buscando siempre que el estudiante aprenda a aprender 6-9.

La implementación de la experiencia se lleva a cabo en cinco (5) fases de la siguiente manera 1-5, 10:

Fase 1: Presentación de la metodología y la evaluación de la asignatura con base al Aprendizaje basado en Problemas.

- Inicialmente se hace la presentación de la Guía Didáctica de la asignatura, la cual contiene los objetivos generales y específicos, las competencias a las cuales

tributan la asignatura, los contenidos temáticos, la evaluación y la bibliografía y cibergrafía.

- Se explica a los estudiantes los fundamentos teóricos y epistemológicos de la estrategia “Aprendizaje basado en Problemas”, resaltando sus principales características y elementos conductores.
- Se propone a los estudiantes desarrollar la asignatura con base a la Aplicación de la Estrategia “Aprendizaje Basado en Problemas”, resaltando las diferencias y ventajas de la metodología, el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación con respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje tradicional.
- Se describe los lineamientos generales para el desarrollo de la asignatura bajo la estrategia “Aprendizaje Basado en Problemas”.
- Se concerta grupalmente la evaluación y las fechas de los momentos evaluativos de acuerdo con las directrices institucionales y la metodología aplicada.
- Se explica los fundamentos teóricos generales sobre cómo planear, diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto de investigación.

Fase 2: Explicación de los fundamentos teóricos y aplicativos generales sobre los métodos analíticos normalizados y no normalizados y el proceso de verificación y validación de éstos.

- Se entrega a los estudiantes un artículo sobre métodos analíticos normalizados y no normalizados y el proceso de verificación o validación de los mismos y se hace una actividad lúdica con respecto de manera que queden claros los conceptos allí establecidos.
- Se hacen dos presentaciones en Power Point en la cual se abordan los aspectos procedimentales para validar o verificar un método analítico y los estudiantes por grupos deben proponer alguna metodología para un método en específico.
- Se resolverá un taller en equipos, el cual será socializado en la cual se abordan los aspectos más relevantes para determinar la sensibilidad, límite de

detección, límite de cuantificación, linealidad, precisión y exactitud de diferentes métodos analíticos.

- Cada estudiante deberá construir y proponer un mapa conceptual y una matriz en Excel para determinar la sensibilidad, límite de detección, límite de cuantificación, linealidad, precisión y exactitud de diferentes métodos analíticos.

Fase 3: Elección, diseño y planeación de la práctica en contexto.

Para la elección, planeación, diseño, ejecución y socialización de los resultados obtenidos en la práctica en contexto es necesario cumplir con los siguientes momentos:

- Revisión bibliográfica y documental, elección y aprobación de la práctica en contexto.
- Elección del método analítico normalizado o no normalizado y establecimiento del proceso experimental para verificar o validar el método analítico.
- Establecimiento y aprobación de los requerimientos físicos, químicos y logísticos necesarios para el desarrollo de la práctica en contexto.
- Diseño metodológico preliminar, planeación y cronograma de actividades para la ejecución de la práctica en contexto.
- Definición y aprobación del diseño experimental y el tratamiento estadístico de los datos y los resultados.
- Elaboración y aprobación del procedimiento y/o instructivo (guía de laboratorio) para el desarrollo y ejecución de la práctica en contexto.
- Exposición y aprobación de la propuesta de la práctica en contexto (guía práctica de laboratorio: matriz, analito, método analítico, reactivos, materiales, procedimiento experimental, tratamiento de la matriz, reporte de datos y tratamiento de los mismos, disposición final y tratamiento de residuos).

Fase 4: Ejecución y ejecución de la parte experimental de la práctica en contexto.

- Reconocimiento del funcionamiento y manejo de los equipos e instrumental necesarios para el desarrollo de la práctica en contexto.
- Establecimiento de la metodología para verificar o validar el método analítico según sea un método normalizado o no normalizado.
- Determinación o verificación de los parámetros de calidad del método analítico seleccionado (sensibilidad, selectividad, linealidad, límite de detección, límite de cuantificación, precisión, exactitud, etc.).
- Puesta en marcha de equipos e instrumental necesarios, preparación y estandarización de disoluciones, preparación y tratamiento de muestras, blancos y estándares, implementación de montajes necesarios para el análisis y cuantificación, establecimiento del procedimiento analítico para la cuantificación del analítico.
- Desarrollo del procedimiento experimental para el tratamiento de las muestras y la eliminación de interferencias, preparación de reactivos y disoluciones patrón (estándares, agente enmascarantes, etc.), establecimiento o diseño del método de cuantificación y cuantificación de los analitos.
- Sistematización de datos y análisis de resultados.

Fase 5: Sustentación y evaluación de los resultados obtenidos en la práctica en contexto.

- Elaboración de informe tipo artículo.
- Elaboración de presentación en Power Point.
- Elaboración de Poster con los datos y resultados.
- Socialización de los resultados obtenidos mediante presentación Power Point ante tres docentes con formación en el área.

- Divulgación de los resultados obtenidos mediante un poster en un evento especial abierto a toda la comunidad politécnica, especialmente los compañeros del Programa.
- Socialización personal de la experiencia mediante una entrevista y una encuesta donde los estudiantes expresan su sentir sobre la metodología aplicada.

La evaluación de la experiencia tendrá tres componentes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Para este proceso los estudiantes deberán entregar el avance de las actividades realizadas aproximadamente cada 15 días, en dichas entregas se hará una revisión constructiva y progresiva del trabajo realizado hasta la fecha y, se les escribe las correcciones, observaciones y sugerencias que deben tener en cuenta para la próxima entrega, además, se en conjunto con ellos se define una calificación cualitativa parcial que representa la calidad y profundidad del trabajo realizado hasta el momento. Sin embargo, esta calificación no será definitiva e inamovible, además no se promedia con las demás notas, pues la calificación realmente corresponde a la nota final, en la cual los estudiantes ya realizaron las correcciones sugeridas y comentarios realizados. Adicionalmente, para la evaluación, se tienen en cuenta otros aspectos como la asistencia a las asesorías, la socialización del avance en los resultados obtenidos y el cumplimiento de los parámetros establecidos en cada uno de los documentos y formatos, entre otros.

Es importante aclarar, que el desarrollo de las clases de cada asignatura siempre tributará para la elaboración, ejecución y desarrollo de cada una de las prácticas en contexto. Además, se desarrollarán actividades específicas orientadas a fortalecer y apoyar el avance de dichas prácticas en contexto, especialmente desde los contenidos temáticos que son abordados en cada una. Los estudiantes escogen el tema de la práctica en contexto de acuerdo con su interés, la cual desarrollarán en cierta medida individualmente y otra parte grupalmente en los documentos diseñados para tal fin bajo los parámetros establecidos.

La evaluación de los resultados obtenidos en el desarrollo de la práctica en contexto se realizará al final del semestre con dos exposiciones: la primera será una socialización de los resultados antes tres docentes del área, esto con el fin de tener una evaluación más objetiva y lo menos sesgada posible. Posteriormente, se programa un evento especial abierto a toda la comunidad politécnica en el cual los estudiantes socializarán sus resultados con la ayuda de un poster. En la evaluación también se valorará la puntualidad en el desarrollo de cada una de las etapas de la elaboración de la práctica, según lo acordado con el docente. Además, se tendrá en cuenta la calidad y el contenido de cada uno de los puntos y los resultados obtenidos en la misma.

DOCUMENTACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE LA EXPERIENCIA

En la **Tabla 1** se describen los documentos que se han diseñado y elaborado para la ejecución y desarrollo de cada una de las fases de la práctica en contexto.

Tabla 1. Documentos de Gestión de la Calidad de la Práctica en Contexto.

Código	Nombre del Documento	Tipo
DPC-01	Requerimientos físicos, químicos y logísticos necesarios para la realización de la práctica en contexto.	Formato
DPC-02	Parámetros para la elaboración de la presentación en power point y socialización de la práctica en contexto.	Instructivo

DPC-03	Parámetros para la formulación, aplicación y evaluación de un proceso analítico.	Instructivo
DPC-04	Parámetros para la verificación o validación de un método analítico normalizado o no normalizado.	Instructivo
DPC-05	Formato de ficha de lectura de artículos científicos.	Formato
DPC-06	Formato de ficha de lectura de consulta e investigación previa.	Formato
DPC-07	Formato para la elaboración del informe de la práctica en contexto tipo artículo.	Formato
DPC-08	Formato de presentación en power point para la elaboración de la propuesta de la práctica en contexto.	Formato
DPC-09	Formato de presentación en power point para la socialización y sustentación de la práctica en contexto.	Formato

DPC-10	Formato de poster para la socialización y sustentación de la práctica en contexto.	Formato
DPC-11	Formato de evaluación de la socialización y sustentación de la práctica en contexto.	Formato
DPC-12	Formato seguimiento de asesorías y acompañamiento a los estudiantes.	Formato
DPC-12	Formato de encuesta para la evaluación de la experiencia práctica en contexto.	Formato
DPC-12	Formato de entrevista para la evaluación de la experiencia práctica en contexto.	Formato

EL PAPEL DE LOS ACTORES

Durante el desarrollo de la experiencia significativa, tanto los estudiantes como el profesor están en un proceso continuo de participación y retroalimentación. A continuación, se hará un breve resumen sobre los papeles de dichos actores:

Profesor: debe orientar y asesorar a todos los estudiantes en todas las actividades que se planearon, propendiendo por el cumplimiento de los objetivos de la asignatura y de la experiencia significativa desarrollada. Además, el profesor como el experto en los contenidos y conocedor de la metodología, debe buscar los

mecanismos precisos para que los estudiantes tengan los conocimientos necesarios para planear, formular y ejecutar la práctica en contexto. Igualmente, el profesor actúa como un mediador entre los estudiantes. Finalmente, el profesor mediante procesos de retroalimentación propiciará espacios necesarios para la valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

Estudiantes: deben desarrollar y asistir responsablemente a todas las sesiones de clase (presenciales y extraclase) planeadas para el desarrollo de la asignatura. Además, a cada uno tiene tareas y roles específicos por los cuales debe responder para poder desarrollar y terminar exitosamente la práctica en contexto. Igualmente, los estudiantes deben asistir a las sesiones de retroalimentación programadas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) para facilitar la valoración de los aprendizajes mediante el desarrollo de la práctica en contexto.

En la **Tabla 1** están relacionados los compromisos de profesores y estudiantes para el desarrollo de la Práctica en Contexto, por otro lado,

Tabla 1. Compromisos y roles de profesores y estudiantes para el desarrollo de la Práctica en Contexto.

Profesor	Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar al estudiante el tiempo necesario para la ejecución y desarrollo de la práctica en contexto. • Orientar al estudiante con respeto a la importancia e impacto de la práctica en contexto. • Orientar y corregir al estudiante constante y permanentemente 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener la regularidad y constancia en la asistencia a las clases y asesorías. • Llevar al día todo lo relacionado con los materiales, actividades y cronograma acordado. • Hacer uso de las asesorías que el profesor pone a su servicio.

<p>en todo aquello que considere necesario para que se dé un aprendizaje significativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar un clima de trabajo y un ambiente de clase que resulte idóneo para desarrollo de su actividad docente y para el aprendizaje de los estudiantes. • Dar a conocer al estudiante los lineamientos y parámetros para el desarrollo de la práctica en contexto, así como también el cronograma de actividades y las formas de evaluación. • Entregar toda la documentación necesaria (formatos e instructivos) para el desarrollo de la práctica en contexto y exigir las fichas de seguridad de cada reactivo. • Informar continuamente al estudiante sobre los aspectos positivos y los aspectos a mejorar para que la evaluación sea constructiva. • Velar porque cada estudiante cuente con los reactivos, equipos e 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir con el Plan de Trabajo y el cronograma de trabajo propuesto. • Adoptar una actitud activa e investigativa con respecto a la clase y a la planeación y ejecución de la práctica en contexto. • Planear, diseñar y ejecutar respetuosa y responsablemente la práctica en contexto. • Consultar las normas de bioseguridad y el tratamiento y disposición de los residuos generados durante el desarrollo de la práctica en contexto. • Entregar todos los documentos y formatos exigidos y en los tiempos establecidos para la evaluación del proceso y avance de la práctica. • Tener siempre una actitud de cambio y mejoramiento de acuerdo con las recomendaciones dadas.
---	--

<p>instrumental necesarios para el desarrollo de la práctica experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar los espacios necesarios para la retroalimentación y socialización de la práctica en contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular cuidar responsablemente cada uno de los equipos, reactivos e instrumentales usados en los laboratorios. • Asistir cumplida y responsablemente a cada uno de los espacios generados para la retroalimentación y socialización de la práctica.
--	---

BALANCE DE LA EXPERIENCIA

Resultados obtenidos

Orientar y desarrollar los cursos de Química Analítica y Análisis Instrumental con base a la metodología de “Aprendizaje Basado en Problemas” es un proceso complejo y requiere perseverancia, dedicación y el mejor de los esfuerzos por parte de todos los actores implicados, pero el proponer y desarrollar modelos innovadores de enseñanza - aprendizaje que logren potenciar las capacidades para el autoaprendizaje de nuestros estudiantes es justificable desde todos los puntos de vista, ya que desarrollar dichos cursos bajo esta metodología permitió, no solo cumplir en forma satisfactoria con los objetivos de aprendizaje de los cursos y con los objetivos planeados con la aplicación de metodología “Aprendizaje Basado en Problemas”, sino que además fue posible:

- Mejorar la forma y los canales de comunicación entre los estudiantes y los profesores.
- Desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje en forma significativa, participativa, flexible, creativa y motivadora.

- Lograr una participación activa y completa de todos los estudiantes de ambos cursos.
- Generar altos niveles de motivación en todos los estudiantes de ambos cursos.
- Lograr un cambio en los estudiantes de la concepción del proceso de aprendizaje.
- Fortalecer la sinergia entre la docencia y la investigación aplicada.
- Sensibilizar y concienciar a los estudiantes sobre la importancia y la necesidad de velar por el cuidado y la conservación del medio ambiente.
- Desarrollar en el estudiante capacidades para analizar el impacto ambiental causado a los ecosistemas por la actuación inconsciente del hombre durante los últimos dos siglos.
- Capacitar al estudiante para que proponga diferentes soluciones a los problemas reales que se van a presentar en su campo profesional.
- Formar al estudiante para tomar una posición crítica y propositiva ante los problemas del campo de formación.
- Concienciar al estudiante sobre el valor y la importancia que tiene los recursos naturales que ofrecen los diferentes ecosistemas y la necesidad de cuidarlos y conservarlos.

Dificultades presentadas

Aunque el balance de los resultados obtenidos con en el desarrollo de la experiencia demuestra que es posible desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje en forma significativa, es importante aclarar que estos resultados no se hubiesen obtenido sin la perseverancia, dedicación y el mejor de los esfuerzos aportados por cada uno los actores implicados, ya que se presentaron algunas dificultades como:

- Falta de recursos económicos para la adquisición de algunos reactivos, patrones de referencia o materiales, por lo tanto, en algunas ocasiones el estudiante debía cambiar su propuesta de práctica en contexto.

- El tiempo disponible (18 semanas) para la formulación, ejecución, desarrollo y evaluación de la práctica en contexto no fue suficiente, lo cual exigió dedicación de mucho tiempo extraclase para lograr los objetivos establecidos inicialmente con la propuesta.
- Las directrices institucionales en cuanto al tipo de evaluación (dos parciales del 25% cada uno), fue una limitante para evaluar “cualitativa y constructivamente” a los estudiantes desde todas las dimensiones del ser humano.

PROYECCIONES DE LA EXPERIENCIA

De acuerdo con los resultados obtenidos en la experiencia, se tienen algunas proyecciones a nivel personal (docente) y a nivel grupal (estudiantes) que se generaron a partir de la experiencia, logrando que lo aprendido y vivido trascienda a otros ambientes, espacios y situaciones que se puedan presentarse en el proceso enseñanza – aprendizaje:

- La suscrita seguirá aplicando la metodología “Aprendizaje Basado en Problemas” en otros cursos del Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio.
- La suscrita socializará con los profesores del Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio la experiencia significativa realizada, con el objetivo de que estos la apliquen en forma conjunta desde el desarrollo de otros cursos del programa.
- La suscrita continuará con la investigación de la problemática abordada, pero desde una dimensión mucho más compleja y profunda que requiere la conformación de un grupo interdisciplinario.

- Algunos de los estudiantes de las asignaturas se motivaron para participar en los Semilleros de Investigación del Programa.

Agradecimientos

La suscrita manifiesta sus agradecimientos a las siguientes personas:

- A los estudiantes de los cursos de Química Analítica y Análisis Instrumental de los semestres 2017-1, 2017-2, 2018-1 y 2018-2 del Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio de la Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, por su disposición, responsabilidad y compromiso durante el desarrollo de toda la experiencia significativa.
- A los Profesionales Especializados del Centro de Laboratorios y Experimentación del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, por su colaboración en la preparación de los reactivos e instrumental necesarios para la realización de las prácticas y su ayuda y acompañamiento a los estudiantes durante el desarrollo experimental de la práctica en contexto.

REFERENCIAS

- Proyecto Educativo del Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio. Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, 2018.
- Plantilla del Programa de Asignatura. Código FD-GC70 V04, Química Analítica. Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio. Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, 2019.
- Plantilla del Programa de Asignatura. Código FD-GC70 V04, Análisis Instrumental . Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio. Facultad de

Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, 2019.

- Plantilla de la Guía Didáctica de Asignatura y Concertación de Evaluación. Código FD-GC71 V05, Química Analítica. Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio. Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, 2019.
- Plantilla de la Guía Didáctica de Asignatura y Concertación de Evaluación. Código FD-GC71 V05, Análisis Instrumental. Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio. Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, 2019.
- Ballester Vallori, A. (2002). El Aprendizaje Significativo en la Práctica Como hacer el aprendizaje significativo en el aula. (P. P. del S. de A. Significativo, Ed.) (primera ed). España.
- Escribano González, A., & Del Valle López, Á. (2015). El aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Una propuesta metodológica en Educación Superior (2a ed.). Bogotá, Colombia: Narcea S.A.
- P. Ausubel, D., D. Novak, J., & Hanesian, H. (2010). Psicología Educativa Un punto de vista cognoscitivo (Segunda). México: Trillas.
- Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2011). Investigación Acción. (Métodos de Investigación Especial, Ed.) (3a Educación Especial).
- Alba Nelly Ardila Arias, Manual de Práctica en Contexto, Programa Tecnología en Química Industrial y de Laboratorio. Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, 2018.

27.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA NA ATENÇÃO ÀS
NECESSIDADES BÁSICAS DA APRENDIZAGEM NA
ESCOLA PRIMÁRIA NO RURAL DA PROVÍNCIA DO UÍGE-
ANGOLA**

Ph.D. Isabel Alvarez Horta. Professora Titular

Miembro de REDIPE 2019, UNAH –Mayabeque- Cuba

Professora do Departamento de Infância do Instituto Superior de Ciências da
Educação. Uíge-Angola

ialvarezhorta@gmail.com

Ph.D. Carlos Beltrán Pazo. Professor Titular

Miembro de REDIPE 2019, Universidad de Guantánamo-Cuba

Professor do Instituto Superior de Ciências da Educação. Uíge-Angola

beltranpazo@gmail.com

Palavra chaves: *Aprendizagem, Prática pedagogia diferenciada, diversidade, multinível*

RESUMO

Toda expressão de diferença entre os humanos, em particular o nível de competência dos alunos, impõe-se para obter uma diferenciação pedagógica na

sala de aula, na qual se desenvolve um processo de ensino-aprendizagem de diversas disciplinas, onde todos os alunos fazem aprendizagem básica para a vida.

O tema que se apresenta nesta monografia está delimitado pela construção de fundamentos biológicos, psicológicos e pedagógicos que sustentam o emprego de tarefas de aprendizagem que dinamizem as Práticas Pedagógica Diferenciadas na sala de aula com alunos que manifestam diverso funcionamento cognitivo e necessidades básicas da aprendizagem.

A prática pedagogia diferenciada, em comunidades, é importante não só para assumir os princípios inclusivos, como também para reflectir sobre o que necessita cada sala de aula ou classe, para garantir que todos os alunos possam aprendernum ambiente onde se respeite o seu direito a aprender e onde a sua diversidade seja vista como uma riqueza, e não como um obstáculo para o “contexto em classes multinível e multiclassess”. (Cibele, 2018)⁵³

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento económico e social, em particular após a revolução industrial e os movimentos sociais que reclamavam o acesso generalizado à educação, levou à aprovação de leis que criaram a escolaridade universal, gratuita e obrigatória. Ao longo dos séculos XIX e XX, foi-se generalizando a todos os países o desenvolvimento da escola básica (ou primária) e a expansão da escolarização das crianças.

Num primeiro momento de acesso mais amplo à escola, em particular nos séculos XVIII e XIX, as escolas organizavam-se em turmas muito heterogéneas de “ensino mútuo” onde se reuniam todos os interessados em frequentar a escola e em

⁵³O projecto que se desenvolve em Angola na formação de professores sobre Pedagogia Diferenciada, “Aprendizagem para Todos”, Colectivo de autores

aprender, independentemente da sua idade e, por vezes mesmo, do seu nível de competências.

O “ensino mútuo” foi um método pedagógico criado por elementos da igreja anglicana e da seita religiosa Quakers, no final do século XVIII em Inglaterra. Ao fundar uma escola para crianças pobres na periferia de Londres, Lancaster, um dos membros da seita, deparou-se com um problema que daria origem ao método: como instruir um grande número de alunos sem professores? A saída encontrada foi agrupar os alunos de acordo com graus de conhecimento semelhantes e, paralelamente, seleccionar alunos em níveis mais avançados e colocá-los como monitores em cada um desses grupos.

A nível internacional e nacional, a atenção à diversidade no âmbito da diferenciação pedagógica, foi definida por vários psicólogos e pedagogos, entre eles: Ferraz, M.J. (1994), Grave-Resendes, L.; Soares, J. (2002), Santos, L. (2009), Gonçalves, E. e Trindade, R. (2010), Henrique, M. (2011), Baptista, S. (2015), Esteves, M. (2017), Leyva, M. (2017), Alvarez, I. (2017) e Cibele, C., Pinto, J., Matias, N. (2018). A análise de alguns dos conceitos abordados, conduz a precisar que na sua maioria coincidem em determinados aspectos para a definição no âmbito da diferenciação pedagógica, dirigido a:

- Quando os professores assumem a diversidade das manifestações biológicas, psicológicas e sociais dos alunos para garantir uma resposta diferenciada de acordo com as necessidades de cada um deles, e desta maneira, propiciam as diferentes modalidades de atenção e agrupamento variado e flexível no contexto pedagógico em condições de equidade e igualdade para obter o seu pleno desenvolvimento.
- Aceitam-se as diferenças como valor de cada um dos alunos e sua correspondência com a condição biopsicossocial do ser humano, como a essência para o desenvolvimento de sua personalidade.

A UNESCO realizou, já no início do sec. XXI, um estudo sobre a diferenciação pedagógica, nas classes multiníveis que abrangeu catorze países, nomeadamente Austrália, Bolívia, Burquina Faso, China, Coreia, Grécia, Lesoto, Mali, Filipinas,

Portugal, Tanzânia, Rússia e Angola . Este estudo teve a intencionalidade de buscar alternativas para ofertar uma "*Educação para Todos*", neste sentido, se faz uma chamada de atenção a todos os países, na contribuição de projecto para á atenção a qualquer das diferenças humanas possíveis.

O projecto que se desenvolve em Angola, "Aprendizagem para Todos", reconhece **m** que "as crianças são diferentes entre si, não só no seu desenvolvimento físico, mas também ao nível social, emocional e intelectual. As crianças são diferentes quanto à natureza das suas experiências e vivências pessoais – que são muito condicionadas pelo seu contexto familiar e comunitário - e são diferentes também quanto à motivação para aprender e, em particular, para aprender na escola e para aprender o que se ensina na escola que é diferente do que se aprende na vida, na família e na comunidade. E todas estas diferenças entre as crianças, tudo isto, influência o seu ritmo de aprendizagem e o modo como cada criança aprende" (Cibele, 2018:12).

Segundo, estudos feitos, estas classes multiníveis, estão constituídas por alunos da 1ª e 2ª classe, e por alunos da 3ª e 4ª classe, pelo que estas turmas também podem ser designadas de turmas duplas, e os professores destas classes têm de leccionar mais do que um currículo ao mesmo tempo.

Diga-se, portanto, que esta é a situação normal existente em qualquer turma ou classe em comunidades rurais em Angola. Esta multiplicidade de níveis existentes numa turma aumenta quando esta é constituída por várias classes ou anos de escolaridade. Aliás, é também frequente que, numa turma onde existem alunos de classes diferentes, alguns deles, embora não frequentando a mesma classe, se situem no mesmo nível de competências, bastando para isso que algum deles esteja em situação de "atraso" numa determinada disciplina ou área de estudo.

Os autores, deste trabalho, compartilham os critérios existentes acerca de que as turmas multiníveis são turmas multi-classes, pois, em princípio existem sempre vários níveis de competências dos alunos em qualquer classe ou ano de escolaridade. Portanto, todas as turmas multi-classes são, por definição, turmas multiníveis.

Existem ocasiões donde, as classes multiníveis tornam-se desvantajosas para a aprendizagem dos alunos porque são mais complexas de ensinar e se agrupam aos alunos em turmas do único ano de escolaridade, isto é, numa única classe, a agrupar aos alunos rígida - e permanentemente – de acordo com um único ano de escolaridade, aquela que elas frequentam, empregando tarefas de aprendizagem homogéneas, com efeitos negativos de insucesso, abandono e desinteresse pela Escola.

O tema que se apresenta nesta monografia está dirigido às práticas pedagógica diferenciadas na aprendizagem dos alunos em classes multiníveis em comunidades rurais de Angola.

Este trabalho constitui uma necessidade de mudar as práticas pedagógica diferenciadas, ajudar a aprofundar a democratização do ensino-aprendizagem, isto é, ajudar a fazer para que todos os alunos aprendam em nossa sala de aula, para brindar uma “educação para todo”, quiçais elevar a aprendizagem de todos. Por isso, na sala de aula, se devem ajustar a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, pois, se conhece que “não há dois alunos que aprendam ao mesmo ritmo; que estejam igualmente disponíveis para aprender (ao mesmo tempo); que utilizem as mesmas técnicas de estudo; que resolvam os problemas exactamente da mesma maneira; que tenham o mesmo tipo de atitudes e comportamentos; que tenham os mesmos interesses; que estejam motivados para atingir os mesmos fins ...” (Cibele, 2018:5)

Para esse estudo delimita-se como objecto da investigação: o Processo de Prática Pedagógica Diferenciada em classe multinível e multiclassess, na Escola primária na comunidade rural em Angola. As acções que viabilizam á pesquisa bibliográfica da monografia, concertam-se na determinação dos fundamentos biológicos, psicológicos e pedagógicos que sustentam um processo de pedagógico diferenciado na aprendizagem dos alunos multiníveis em turma multiclassess, na Escola primária.

DESENVOLVIMENTO

O Processo Pedagógico Diferenciado é imenso na questão da *Diversidade*, que se tornou centro de debate científico nos últimos anos, existindo similares posturas em sua compreensão e nos modos de actuação que da mesma se geram.

Na sistematização dos documentos programáticos internacionais relacionados com o tema objecto de estudo, considera-se importante não obviar dentro do Marco de Referencia, a:

Declaração Universal dos Directos Humanos da ONU (1948)

Convenção sobre os directos da criança (1989)

Informe da ONU sobre Educação para Todos (1990)

Lei Orgânica do Sistema Educativo em Angola (2003)

Geralmente a Declaração Universal dos Directos Humanos das Naciones Unidas, aprovada no ano 1948, é tomada internacionalmente como um documento fundamental da temática que nesta monografia aborda-se.

A UNESCO, em Março de 1990, publica-se a Declaração do Jomtiem “Educação para Todos”. Nesta, se propõe uma mudança significativano enfoque da educação, como processo social, como acto político e direito de todos os indivíduos; seus elementos essenciais são:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;

Universalizar o acesso à educação;

Fomentar o conceito de equidade;

Centrar a atenção na aprendizagem;

Ampliar os meios e os alcances da educação básica;

Melhorar as condições de aprendizagem;

Desenvolver políticas de apoio;

Mobilizar recursos para a educação básica.

Neste sentido, a visão da denominada Pedagogia da Diversidade não pôde sustentar-se os fundamentos, soltamente na consideração de documentos ou declarações internacionais, senão o que é necessário fazer uma referênciada nossa legislação e sobretudo na realidade educativa e social a nível nacional em Angola.

O Marco de Referência de mais importância em Angola, está conformado pela Constituição da República de Angola (1975) e sua reforma em (2010) e a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01, de 31 de Dezembro) e, revogada através da nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, de 7 de Outubro, publicada em DR nº 170/ 2016), aprovada pela Assembleia Nacional da República de Angola.

A Constituição como Lei Suprema e Fundamental da República de Angola (2010:22) inspirada pelas melhores lições da tradição africana substrato fundamental da cultura e da identidade angolanas, declara no Título I, os Princípios Fundamentais do país, e declara no Artigo 21.º as Tarefas Fundamentais do Estado angolano, na alínea (i) plantas: “Efectuar investimentos estratégicos, massivos e permanentes no capital humano, com destaque para o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, bem como na educação, (...) para o desenvolvimento auto-sustentável.

A implementação da Lei 13/01, de 31 de Dezembro, que aprovou as Bases do Sistema de Educação, permitiu o crescimento de todos os Subsistemas de Ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida social. O novo quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, “traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento, permitem garantir a inserção de angolanos no contexto educacional. Dai que se aprovou a nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino que permite a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objectivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do País”.

Assim, “o Sistema de Educação e Ensino em Angola deve reafirmar, entre os seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino, para o desenvolvimento de todos os sectores da vida nacional”.

Nesta direcção, Angola, país plurilinguístico, onde o Português é a língua oficial e de comunicação entre os angolanos; apesar de existirem outras línguas nacionais,

como exemplo: Umbundo, Kimbundu, Kikongo, Cokwe e Ngangela; faz-se necessário na presente investigação potenciar o desenvolvimento sustentável de sua cultura desde o processo ensino-aprendizagem que se faz na Escola, como instituição mais importante na formação da personalidade dos alunos. Por isso, no ensino formal é feito em Língua Portuguesa, no entanto, a título experimental, é incluído no currículo escolar do Ensino Primário alguns das línguas nacionais.

Neste sentido, faz-se preciso lembrar em seu antecedente histórico, por sua influência na Educação de seu povo, que Angola foi durante cerca de cinco séculos, uma colónia portuguesa, conquistando a sua independência a 11 de Novembro de 1975. Cria-se a Constituição da República de Angola, consagrada entre outros aspectos à educação como um direito de todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa.

O maior impacto tangível do novo Sistema de Educação e Ensino traduziu-se na grande afluência da população às escolas, pois, se em 1974 estudavam cerca de meio milhão de angolanos, em 1980 esse número superava os 1.8 milhões de cidadãos em diferentes níveis de ensino.

Não foi possível manter esses indicadores, porque o País apesar da conquista da independência nacional, sofreu um conflito armado prolongado, cujas consequências se faziam sentir principalmente nas zonas rurais, com inúmeras escolas que foram destruídas.

É neste contexto, deveras adverso, que se deram os primeiro passos para a preparação da 2.^a Reforma do Sistema de Educação. Em 2001, a Assembleia Nacional da República de Angola aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro).

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) em Angola, brinda informação relativa aos anos de 2011-2016 sobre indicadores de cobertura ou de participação escolar tais como: alunos matriculados nas escolas angolanas. Nesta direcção, apresenta-se no 2011, uma cifra de 587 710 cidadãos em diferentes níveis de ensino, em 2012, se comportam a cifra de 675 052, no 2013, aumento a 677 155,

no 2014, se elevou a matrícula a 697 589, no 2015 se constatou uma cifra de 722 785, e no 2016 aumentou a 744 213 cidadãos escolarizados.

A Reforma Curricular (2016) constitui uma componente fundamental da 2.^a Reforma do Sistema Educativo, (Lei 17/16, de 7 de Outubro 2016), aprovado pela Assembleia Nacional, criando necessárias e lógicas expectativas por parte de quantos, directa ou indirectamente, se encontram envolvidos no processo educacional, como também de vários sectores da sociedade angolana.

O Ensino Primário, no ano 2016, Angola teve uma participação de 5 103 535 de cidadãos e particularmente em Uíge, se conta com uma matrícula em aumento de 319 305 crianças. Sua função social proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades e aptidões, consciencializar para a aquisição de valores para a vida social e para o prosseguimento de estudos.

O próprio carácter da função social do Ensino Primário impõe o prosseguimento de metas mais exigentes de desenvolvimento, tendo em vista a realidade sociocultural dos alunos (eliminar o analfabetismo).

A actualidade, na referida questão que hoje alcança a Educação, segundo UNESCO, está condicionada, entre outros factores, pelo carácter e conteúdo ideológico do conceito de diversidade cuja plataforma é possível abordar muitos dos principais problemas que o mundo, nestes momentos enfrenta, o desenvolvimento acelerado da globalização sobre um modelo neoliberal que acentuou a desigualdade e a necessidade de defender nessas condições as culturas, raízes e projecções próprias de cada país e região do planeta, o crescimento dos índices de marginalidade associados à pobreza e a diferentes formas de discriminação, de equidade, a imigração, o auge do movimento pela integração escolar e social das pessoas com Necessidades Educativas Especiais, e o crescente reconhecimento da validade dos enfoques individualizados e personalizados do processo docente-educativo nas correntes pedagógicas de fim de século.

De forma geral, considera-se que a própria natureza dos factores citados acima, evidenciam a amplitude, complexidade e alcance da *Diversidade*, que não deve identificar-se unicamente com o âmbito pedagógico, embora seja justamente a este

campo onde se dirige a presente monografia. A aproximação feita à Pedagogia da Diversidade desde nossa perspectiva pressupõe, entre outros aspectos, a ter em consideração o Marco de Referência Internacional e Nacional no que as colocações de dito enfoque se sustentam e reflectem. Tira-a de consciência em relação com as implicações que o chamado Marco tem para a Prática Pedagógica Diferenciada constitui uma importante premissa no lucro de uma verdadeira *Educação para Todos*.

A prática Pedagógica Diferenciada em turmas multi-classe e multinível em Ensino Primário, não é uma questão fácil, dar resposta à diversidade sobre tudo, sem tem-se em conta que esta apresenta múltiplos canais de expressão, segundo os estudos feitos no Projecto *Aprendizagem para Todos*, em Angola. Cibeles, C., Pinto, J. e Matias, N. (2018)

Os autores da presente monografia, concebem que alguns alunos, têm um alcance que transcende os próprios ritmos de aprendizagem dos alunos; outros relacionam-se com os conhecimentos prévios imprescindíveis para construir outras realidades que lhes conceitue. É assumida que diversidade também se manifesta nas estratégias, nas táticas e procedimentos de trabalho que os alunos desdobram à hora de avançar novas aprendizagens. Não escapa ao famoso até agora, as expectativas frente ao futuro escolar e profissional, nem as habilidades sociais que entram em jogo em situações educativas de acordo com às próprias motivações e interesses.

Na Educação Primaria encontra-se, além disso, novos elementos de diferenciação que se vão fazendo mais evidentes à medida que se transita ao longo desta etapa. Estas considerações expõem, indubitavelmente, uma maior complexidade, um sem número de dificuldades e desafios na hora de atacar a acção educativa nas sala-de-aula e com os alunos.

Por outro lado, para analisar e compreender a diversidade, não basta centrando-se numa reflexão sobre as características e peculiaridades que apresentam os alunos. Faz-se necessário prestar atenção ao modo em que se concentre a oferta educativa e as condições institucionais em que se realiza. Deste modo, na hora de falar de

diversidade, resulta pertinente ter presente a organização do centro, os critérios que regem a selecção de objectivos e conteúdos, tanto como as propostas metodológicas e actividades de aprendizagem, como elementos chave que podem ser manipulados para agudizar, até mais, as diferenças, ou para cortar as distâncias e dar uma resposta justa e equilibrada à diversidade.

Atender à diversidade supõe a busca contínua do equilíbrio entre compreensividade e diversidade. Tal e como aponta Rué (1993:8), estagia-se ante uma verdadeira provocação educativa e político: entender simultaneamente e com eficácia a uns alunos que se vão diferenciando progressivamente.

A democratização de ensino lançou em todas as sociedades um desafio: garantir a “*Educação para Todos*” garantindo que todas as crianças têm, de facto, acesso à escola. Em muitos países e em particular em Angola, isso conduziu, à criação de turmas com crianças de mais do que uma classe ou ano de escolaridade, isto é, de turmas multi-classe - porque as crianças das pequenas comunidades rurais também têm direito à educação.

Segundo, Cibebe, C., Pinto, J. e Matias, N. (2018:20) “As turmas multi-classe são a presença de dois ou mais anos de escolaridade, isto é, de duas ou mais classes, na mesma sala de aula, com o mesmo professor. A situação mais frequente é a de estas classes serem constituídas por alunos do 1.º e 2.º ano, ou por alunos do 3.º e 4.º ano, pelo que estas turmas também podem ser designadas de turmas duplas, e os professores destas classes têm de leccionar mais do que um currículo ao mesmo tempo. Este tipo de ensino é muito comum em vários países, mesmo nos países mais desenvolvidos, particularmente nas escolas em meios rurais ou em comunidades mais isoladas. Surgiu por necessidade, e não como escolha das famílias, da escola ou dos professores, reflectindo a realidade social das comunidades rurais: pequenas populações, poucas condições físicas na escola ou escassos recursos, como também, em países mais desenvolvidos, nas pequenas comunidades muito isoladas. É frequente estas escolas serem escolas pequenas, com apenas um ou dois professores e terem uma forte ligação às comunidades locais, beneficiando do seu apoio”.

A UNESCO, faz referência a dados relevantes nesta questão. No final do século XX, a percentagem de crianças em classes multinível no ensino primário era de 25% em Inglaterra, de 34% na Noruega, de 84% na Índia, de 26% no Laos e de 38% no Vietname. Nalguns destes países as classes multinível surgem associadas à organização em fases do ensino primário – o que em Angola é designado por “transição automática” – agrupando em cada fase mais do que um ano de escolaridade (classe). Também há situações em que todas as classes, da 1ª à 4ª, estão presentes na mesma turma. A UNESCO realizou, já no início do sec. XXI, um estudo sobre as classes multinível que abrangeu catorze países, nomeadamente Austrália, Bolívia, Burquina Faço, China, Coreia, Grécia, Lesoto, Mali, Filipinas, Portugal, Tanzânia, Rússia e Zaire e o termo *Multisseriadas* que significa, com várias séries. O termo “série” é utilizado no Brasil para designar a classe (designação utilizada em Angola) ou o ano de escolaridade (designação utilizada em Portugal).

Alguns pedagogos têm visto nas classes Multisseriadas, um projecto inovador porque favorece a diferenciação do ensino ao permitir acabar com a ideia de que todos os alunos têm de seguir a mesma lição e realizar os mesmos exercícios. Aqui, o professor é levado a organizar o seu trabalho de maneira diferente e a utilizar materiais e recursos didácticos diferenciados, mais adequados aos diferentes tipos de alunos, orientando a sua aula de acordo com uma gestão curricular diferente, como se a dirigisse para várias turmas de diferentes classes.

As classes multinível, são agrupamentos de alunos, isto é, turmas, constituídas por alunos que possuem diferentes níveis de saberes e competências numa determinada disciplina ou disciplinas ou no conjunto das disciplinas de uma classe ou ano curricular. Diga-se, portanto, que está é a situação normal existente em qualquer turma ou classe. Contudo, esta multiplicidade de níveis existentes numa turma aumenta quando esta é constituída por várias classes ou anos de escolaridade. Aliás, é também frequente que, numa turma onde existem alunos de classes diferentes, alguns deles, embora não frequentando a mesma classe, se situem no mesmo nível de competências, bastando para isso que algum deles esteja em situação de “atraso” numa determinada disciplina ou área de estudo.

Portanto, todas as turmas multi-classe são, por definição, turmas multinível. Contudo, nem todas as turmas multinível são turmas multi-classe pois, em princípio, existem sempre vários níveis de competências dos alunos em qualquer classe ou ano de escolaridade.

Existe a ideia de que as classes multiníveis são desvantajosas para a aprendizagem dos alunos porque estas classes são mais difíceis de ensinar. A ideia de que o ensino, para ser eficaz, deve agrupar as crianças em turmas de um único ano de escolaridade, isto é, de uma única classe, tem conduzido muitos professores das classes multiníveis a agrupar as crianças rígida - e permanentemente – de acordo com um único ano de escolaridade, aquele que elas frequentam. O professor acaba assim por ter, dentro da sua sala, tantas turmas (classes) quantos os anos de escolaridade portanto, a afirmação de que as classes multiníveis são mais difíceis de ensinar torna-se verdadeira, pois o professor acaba por ter um trabalho a dobrar. Talvez esta afirmação deixe de ser verdadeira quando os professores deixarem de organizar deste modo a sua aula, deixarem de fazer estes agrupamentos fixos e rígidos dos alunos, porque pensam que esta é a melhor forma de organizarem o seu trabalho.

Dai que, existem concepções a respeito, de que podem trazer algumas vantagens para os alunos, porque ter acesso a uma repetição de saberes e habilidades permite reforçar os conhecimentos e trabalhar num grupo alargado e diferenciado, permite mais interacção e mais trocas entre pares e, portanto, facilita a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, sem diminuir o tempo de aprendizagem real dos alunos sem repetições exageradas.

Neste sentido, Cibelet, C., Pinto, J. e Matias, N. (2018:22) faz referência a que existe também a ideia de que as classes multiníveis, por vezes, têm poucos alunos numa determinada classe e isso, numa turma muito grande, faz com que essas crianças tenham menos oportunidades para trabalhar em conjunto com outros alunos da sua idade ou da sua classe. E, ao mesmo tempo, ficam mais abandonadas pelo professor, que se dedica mais aos grupos mais numerosos, o que também irá prejudicar o seu desenvolvimento social e intelectual. Estas ideias esquecem que o

aluno também aprende com outros alunos de nível e de idade diferente – como acontece na família, entre irmãos – e que é possível integrá-las em grupos de trabalho com crianças de outros anos (classes). E esquecem, também, que em qualquer ano de escolaridade há sempre alunos mais e menos avançadas pelo que é possível construir grupos de trabalho com alunos do mesmo nível pertencendo a classes diferentes, para realizar determinadas tarefas. Se integrarmos essas crianças nesses grupos, temos uma boa solução para esse falso problema.

Esta integração acontece porque as escolas rurais, pequenas e bem inseridas na comunidade, parecem uma família mais alargada e o tempo do professor, nestas escolas, estica com mais facilidade o que pode ser aproveitado para apoiar alguns alunos com mais dificuldades. Por outro lado, os alunos mais velhos, ao sair, dão lugar à entrada de novos alunos, estes vão sendo integrados gradualmente na classe multinível, e as relações entre os alunos vão-se desenvolvendo, o que favorece a integração e a criação de uma identidade dentro do grupo.

A afirmação de que os alunos são diferentes umas das outras não é nenhuma novidade. A Heterogeneidade visível entre os alunos decorre fundamentalmente do modo como hoje é encarado o próprio processo de aprendizagem.

Actualmente, a visão simplista, em que a aprendizagem era vista como um processo essencialmente linear, centrado no discurso do professor e na passividade do aluno ficando na prática tradicional, e se possa a uma visão em que a aprendizagem é um complexo processo de actividades em que aprender é sobretudo compreender significados para usar os conhecimentos de forma adequada. Conhece-se hoje que “ a aprendizagem é um processo que envolve actividade, mas que esta não se resume apenas à acção (realização de uma tarefa), mas envolve o aluno e a as suas motivações que, através da realização da tarefa e recorrendo a diversos tipos de ferramentas, compreende aquilo que está a aprender (e que lhe estão a ensinar” (Cibelel, C., Pinto, J. e Matias, N. (2018:28).

Portanto, o resultado da aprendizagem é a compreensão do sentido, do significado de algo com que o aluno se confronta. As ferramentas que o aluno usa são conceitos, símbolos e materiais, modos de ver e de relacionar - ler, observar,

relacionar palavras, associar objectos, fazer tabelas, organizar ideias, etc. - Mas é sobretudo a linguagem. É através desta que alunos e professores comunicam, trocam ideias, colocam e tiram dúvidas.

Por exemplo: na disciplina Matemática, estudam-se os Números e Operações, que está frequentemente associada ao conhecimento elementar sobre os números e sobre os algoritmos das várias operações aritméticas. No entanto, estes conhecimentos devem ser vistos de um modo amplo e articulado, e não apenas focados no uso e destreza com os algoritmos.

Na sistematização feita no Manual de Matemática para Professores do Ensino Primário, do Projecto *Aprendizagem para Todos* da Fundação Calouste Gulbenkian em Angola (2017), tiveram o propósito de fazer um aprofundamento, tanto ao nível científico como metodológico, de aspectos relacionados com a aprendizagem dos Números e Operações, onde descrevem-se aspectos essenciais para uma compreensão profunda e necessária dos diferentes conjuntos numéricos e sistemas de numeração, do número e das operações aritméticas, de algoritmos e cálculo mental, de relações e regularidades numéricas, em aras de lograr uma aprendizagem significativa nos alunos de Ensino Primário.

Na disciplina, Estudo do Meio, pretende-se desenvolver nos alunos as capacidades de observação e relacionamento e favorecer a sua integração social. Por isso, tem como finalidade iniciar a alunos no conhecimento sistematizado do ambiente que o rodeia. Para tal, o seu ensino deve ser real e prático para que o aluno possa aprender a conhecer o seu próprio ambiente, adquirindo capacidades que lhe permitam valorizá-lo e até amá-lo devidamente, como algo que lhe proporciona o seu próprio bem e do agregado populacional de que faz parte.

É com base nesta linha conceptual que apresentamos o programa do Estudo do Meio, partindo dos alunos, do que a rodeia, das interacções entre o que a rodeia, da descoberta dos materiais e dos objectos (cuja principal função é desenvolver e sistematizar a curiosidade dos alunos pelo mundo físico e pelos materiais, enquanto aprendem cuidados a ter com a sua utilização e conservação, e reconhecem a importância do trabalho manual). Pretende-se também com o Estudo do Meio que

os alunos saibam quais as principais cidades do país ou os seus rios mais importantes, as datas históricas mais relevantes, que saibam construir o seu próprio friso cronológico a partir da história familiar e local, e que respeitem os valores morais e culturais do nosso povo.

De forma geral, demonstram-se muitos estudos feitos sobre como diferenciar o ensino e como fazer as adaptações pedagógicas necessárias para isso. Neste sentido, há uma compressão como fazer uma adaptação dos objectivos do ensino às diferenças individuais, dos métodos em função dos estilos de aprendizagem, dos tempos em função dos ritmos de aprendizagem, pelo ensino correctivo (avaliação dos pré-requisitos, avaliação formativa).

Mas o ponto de partida é sempre o mesmo. Uma boa prática pedagógica diferenciada deve ter em consideração o aluno como pessoa, respeitar e valorizar as suas características socioculturais, os seus valores e representações, as suas condições materiais de vida, mas também deve fazê-lo, ao nível da aprendizagem, respeitando as suas necessidades, os seus modos de compreensão e de apropriação dos conhecimentos, identificando as suas dificuldades e ajudando-o a conhecê-las e superá-las. Portanto, o professor deverá construir uma turma (classe) verdadeiramente inclusiva, recebendo bem todas as crianças e respeitando e valorizando as suas características sociais e individuais; personalizar o seu modo de ensinar quando se dirige aos seus alunos, utilizando os seus nomes, e adequando o modo como se dirige a eles às suas características sociais e individuais.

Na actualidade, são muitos os estudos que abordam os fundamentos Epistemológicos pedagógicos importantes sobre a estrutura psicológica do conhecimento (Piaget e Kolberg); concebem-se como a própria estrutura receptora dos alunos na aprendizagem. Ademais reconhecem que, esta estrutura é determinadas por as funções dos processos cognitivos gerais e padrões de desenvolvimento social e moral, próprios do nível de desenvolvimento e das ideias prévias dos alunos.

Segundo os estudos feitos pelo autor da presente monografia, acerca do paradigma Construtivista e sua teoria, (J. Piaget e Ausubel, 1973), pode-se considerar que as representações mentais organizam-se segundo estruturas conceptuais, construídas e solidificadas ao longo do processo de desenvolvimento, que estas desempenham uma função mediadora nas relações com o meio e são, como tal, determinantes na aquisição do conhecimento. Este paradigma Construtivista, oferece-lhe valor à função das estruturas conceptuais prévias, ou seja, as estruturas formadas e adquiridas anteriormente, como base ao novo aprendizagem, aquilo que os alunos assimilam e aprendem novos dados, que interpretam o real e organizam as acções.

Para o estudo teórico na presente monografia, assume a teoria Construtivista do Ausubel, (1973) por têm em conta à assimilação e acomodação de significados como sustento, para que os conhecimentos saem integrados na estrutura cognitiva do indivíduo.

De acordo com esta teoria Construtivista Ausubeliana, considera-se dois tipos gerais de aprendizagem: a Mecânica e a Significativa.

Esta teoria refere que, a aprendizagem Mecânica, o sujeito não é capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos que já possui e os novos conhecimentos, uma vez que não se concretiza numa apropriação pessoal, é rígida pouco operatória e facilmente esquecida, é uma aprendizagem que sendo de certa forma exterior ao sujeito não há uma integração pessoal dos novos dados nas estruturas conceptuais prévias, não o modifica, nem se traduz numa alteração ou aprofundamento significativo da sua visão do mundo.

A aprendizagem Significativa é quando há relação entre os conhecimentos anteriores e os novos, mas são integrados na estrutura cognitiva por sua significatividade mediante a assimilação e acomodação dos conhecimentos. Esta aprendizagem realiza-se através de uma construção pessoal e integradora, traduz-se em aprendizagens duradouras e mais operatórias.

O autor assume esta teoria do Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1973) por suas implicações na programação e sequencialização de unidades de conteúdos de ensino que se compreende na Educação primária em Angola.

Neste sentido, faz-se necessário trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos, desmontando e reconstruindo os conceitos que funcionam como base, aquilo que são pré-requisitos dos novos dados, analisando e trabalhando os processos cognitivos subjacentes às operações envolvidas. Com efeito, se a aprendizagem significativa se produz através da interacção entre a nova informação e os conhecimentos prévios pertinentes, logo a possibilidade de aprendizagem é condicionada pelas características dos conhecimentos prévios do aluno em relação aos conteúdos que se pretende ensinar.

Segundo o Currículo escolar do ensino primário, refere que não é suficiente ter em conta a teoria falada acima, sobre os conceitos prévios, sua análises e desmontagem crítica, quando se programam as unidades didácticas para seu ensino. Concebe-se que os conceitos organizam-se a partir das estruturas hierárquicas na estrutura cognitiva dos alunos e em funções desta estrutura podem-se definir basicamente três tipos de aprendizagem que se classificam: Subordinada ou inclusiva, Supra-ordenada, Combinatória.

A aprendizagem Subordinada ou inclusiva, realiza-se quando as novas ideias introduzidas se relacionam de forma subordinada com ideias relevantes de maior grau de abstracção, ou seja, de inclusividade, que são designadas por ideias inclusoras. A inclusão pode realizar-se por derivação, onde a ideia não modifica os atributos do conceito inclusor, ou correlação, se há modificação dos atributos do conceito inclusor.

A Aprendizagem Supra-ordenada, produz-se quando os conceitos aprendidos anteriormente se integram num conceito mais amplo e inclusivo. É o que acontece com a inclusão.

A Aprendizagem Combinatória, realiza-se quando uma nova ideia é colocada em relação com outras já existentes, mas com o mesmo nível de generalidade. Estabelecem-se, então, relações de horizontalidade entre as distintas ideias, precisando as relações e diferenças entre as mesmas.

Referem-se que, estas aprendizagens empregadas estrategicamente em diferentes momentos do processo de ensino aprendizagem, constituem em si uma estrutura sólida de organização da estrutura cognitiva dos alunos. Para Ausubel, a

maioria das aprendizagens Significativas realizam-se através de aprendizagens de tipo Subordinadas.

Neste sentido, é fundamental que o autor deste trabalho, assuma esta Concepção da aprendizagem (Subordinadas) para trabalhar na disciplina de Matemática, os organizadores prévios, ou seja, conceitos ou proposições unificadores, de grande generalidade, que, funcionando como conteúdos introdutórios mais inclusivos que os conteúdos a ensinar, devem facilitar a relação dos novos conhecimentos com a estrutura cognitiva dos alunos, estabelecendo assim uma ponte entre o que o aluno sabe e o que precisa de saber até de aprender significativamente a tarefa em causa. Outro do aspecto da teoria planeada por Ausubel, Novack, Hanesian (1983) em quanto aos critérios de sequencialização, concerta-se dois princípios básicos, a Diferenciação progressiva e Reconciliação integradora.

A Diferenciação progressiva, são as ideias mais gerais e inclusivas, são apresentadas em primeiro plano, diferenciando-se progressivamente em especificidade. A apresentação dos organizadores é, como tal, feita segundo uma hierarquia descendente, na qual as ideias mais inclusivas ocupam o vértice superior e as proposições, os conceitos e factos vão sendo, progressivamente, menos inclusivos. Os mapas conceptuais propostos por Novack (1982) são um instrumento que permite representar, com precisão, estas estruturas hierárquicas;

A Reconciliação integradora, expressa a forma pela qual se estabelecem novas relações entre conceitos, que no decorrer da aprendizagem supra-ordenada e combinatória sofreram modificações. Estas modificações, se não reintegradas provocam nos alunos o que Novack (1982) designa por dissonância cognitiva. É preciso, como tal, organizar as sequências de ensino de modo a que demonstrem as relações entre os novos significados conceptuais e os conceitos supra-ordenados.

A sequencialização de conteúdos (conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes) deve, assim, quer pela sua ordem lógica de classificação e organização, quer pela ordem psicológica de reconstrução do conhecimento (a aprendizagem), no domínio da construção de conceitos, orientar-se a partir da elaboração de hierarquias conceptuais, começando pelos conceitos mais gerais e inclusivos, e

avançando progressivamente para os mais particulares. Neste avanço o conceito geral é sucessivamente ampliado ou reconstruído.

Nesta direcção, assume-se importante conceber da mesma forma os conteúdos teóricos como os princípios; estes devem ser desenvolvidos a partir do mais simples e fundamental para o mais complexo, específico e restritivo. O mesmo se passa com as sequências que orientam a formação e o desenvolvimento de procedimentos mais gerais, primeiro numa versão simplificada, para depois introduzir procedimentos cada vez mais complexos e específicos. Também a construção e o desenvolvimento de valores e sua solidificação em atitudes estáveis e duradouras passa, necessariamente, pela sua apresentação em contextos significativos, concretos e vivenciados, e a sua progressiva reelaboração através de estratégias cognitivas e sociomoraes onde o domínio do concreto e do Eu pessoal dá lugar à descentralização crítica e universalidade.

Alguns autores, como Reigeluth e Stein (1983) falam da necessidade de, ao organizarem-se sequências de ensino, se definir um epítome como elemento articulador. O epítome consiste num pequeno número de ideias gerais e simples, apresentadas num nível concreto de aplicação, de forma compreensível para os alunos. Este epítome constitui a primeira unidade de qualquer sequência, sendo progressivamente especificado e ampliado à medida que o processo de ensino se desenvolve.

A continuação da sequência implica a elaboração e o desenvolvimento de cada um dos elementos nucleares apresentados no epítome. Neste processo, é importante criar contextos significativos que formação a motivação dos alunos e, simultaneamente, a formação de estruturas cognitivas estáveis, facilitando a interpolação entre os processos de análise e síntese.

No Currículo da ensino primário, reconhece-se que, estas considerações feitas sobre a análise da estrutura interna dos conteúdos e os processos psicológicos dos alunos não podem levar-nos a supor que, uma vez atendidos estes factores, a questão da organização da unidade de ensino fica resolvida. Dai a necessidade da elaboração de sequências de actividades e a sua aplicação na sala de aula supõe um último nível de adequação e concretização dos conteúdos. É, sem dúvida, na

prática pedagogia diferenciada em toda a sua complexidade e especificidade (individual/turma) pelos processos interactivos, próprios da aprendizagem significativa, se geram e realizam na relação aluno - aluno, aluno – professor, Escola -Comunidade.

Neste sentido, um aspecto importante que não se deve esquecer na abordagem da aprendizagem, é o “estilos de aprendizagem” por ser esta a maneira como nos comportamos e como abordamos a aprendizagem, assim como a nossa forma de processar a informação. Estabelecer qual é o seu próprio estilo de aprendizagem e quais são as suas preferências é o primeiro passo que cada professor deve dar, de forma a aumentar a eficácia do trabalho que desenvolve com populações discentes que se caracterizam pela diversidade. Aliás, tal deveria constituir uma prioridade no campo dos professores que integram o corpo docente de cada escola. Os professores necessitam de, em primeiro lugar, observar atentamente o seu próprio funcionamento em termos de aprendizagem – as suas propensões, pontos fortes, pontos fracos e preferências -, para professores, é sempre muito revelador recorrer a instrumentos dos depois partilhar e comparar o nosso próprio estilo de aprendizagem com os dos nossos colegas. É evidente que tal conduz a uma maior consciência dos nossos próprios estilos de ensino e do facto de podermos necessitar de aprender novas estratégias e novas técnicas, de forma a proporcionar um maior número de opções e assim dar resposta a todos os nossos alunos.

Os alunos necessitam de desenvolver a percepção de que todos aprendemos de forma diferente e de que não há formas de aprender que sejam correctas ou incorrectas. Para tal, será benéfico que, desde a primeira semana de aulas, os professores transmitam aos seus alunos algo de género: “Cada um de nós é diferente dos outros, tem a sua forma única de aprender e as suas próprias necessidades educativas especiais. Por isso, ao longo do ano, provavelmente irei tratar cada um de vocês de modo diferente – de forma a assegurar que todos possam ser bem sucedidos nesta turma.”

Segundo Rief, S. e Heimburge, J. A. (2000), em sua obra escrita faz referencia ao “O estilo de aprendizagem, traduz-se num conjunto de características pessoais, biológica e desenvolvimentalmente estabelecidas, que leva a que um mesmo

método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros. Cada indivíduo apresenta um estilo de aprendizagem – tão individual quanto a respectiva assinatura. Se conhecermos os estilos de aprendizagem dos nossos alunos, podemos organizar as salas de aula segundo as suas necessidades individuais relativamente ao silêncio ou ao som, à mobilidade ou à preferências por constituição de grupos. É possível detectar quais os padrões de trabalho que tendem a otimizar a capacidade de concentração de cada indivíduo – só, com outros, com certo tipo de professores ou segundo uma combinação destas possibilidades. Ao analisar o estilo de aprendizagem de cada um, tomamos ainda consciência de quais os sentidos a que cada indivíduo recorre para registar mais facilmente informação menos acessível – ouvindo, falando, vendo, manipulando, escrevendo, ou tomando notas, experimentando ou, de novo, combinado as várias possibilidades. O estilo de aprendizagem compreende ainda factores como motivação, persistência na consecução de tarefas, tipo e intensidade de estruturação necessária e adaptação versus inadaptação.” (Rita Dunn, Jeffrey Beundry, and Angela Klavas, “Suvey of Reserarch on Learning Styles, Educational Leadership, vol. 46, nº 6, March, 1989)

A maior parte das pessoas apresenta determinados pontos fortes e denota preferência por aprender e por processar informação segundo diferentes modalidades ou meios (ouvir, ver, tocar e fazer). As descrições das preferências por determinadas modalidades que de seguida se apresentam (bem como das características que revelam os pontos fortes nessas áreas) são acompanhadas por estratégias de ensino que partem dos respectivos pontos fortes e permitem que a aprendizagem dos alunos se realize de forma mais eficaz.

O estilo de aprendizagem auditiva: o processo de aprendizagem é otimizado se basear em instruções verbais, leituras (para si próprios ou realizadas por outros), debate, apresentações orais, programas de televisão e de rádio, música, jogos verbais, paráfrases, repetições, concursos, em que o aluno soletra palavras, cassetes áudio, gravações áudio de livros, dramatizações criativas, abordagens fonéticas, dramatizações de diálogos, poesia e versos. Estes alunos retêm e recordam informações recorrendo à linguagem e monologam ou verbalizam par se ajudarem a executar grandes – e pequenos – movimentos em que estão envolvidos

músculos motores, bem como para proceder à organização de tarefas e à execução dos passos necessários à resolução de problemas. São tipicamente alunos que recorrem muito à verbalização e que têm a capacidade de memorizar facilmente. Normalmente apresentam bons desempenhos quando estão envolvidos trabalhos com rimas, combinações e jogos de palavras. Aprendem bem quando a informação é reforçada pelo recurso a questões sejam apresentadas oralmente e que pratiquem também oralmente a forma como se soletram as palavras.

Estes são alunos que, por regra, deveriam estar envolvidos em grupos, de maior ou menor dimensão, formados com o objectivo de permitir a realização de debates, em actividades que impliquem diálogos com os seus parceiros, assim como em actividades em que a oralidade antecede e prepara o trabalho independente, (leitura silenciosa, projectos, trabalhos escritos). Eles podem necessitar do estímulo auditivo para manter a atenção ou para extrair significado do que é lido e, por isso, tal prática deve ser permitida, desde que o volume de voz se mantenha dentro de limites razoáveis e não perturbe os colegas. O estilo de aprendizagem Visual: Os alunos que preferem esta modalidade encontram o seu processo de aprendizagem facilitado olhando, vendo e observando. Recordam com muita facilidade detalhes visuais. Frequentemente, a melhor forma de aprenderem a ler baseia-se no reconhecer de padrões visuais nas palavras. Quando necessitam de recuperar informação e de recordar determinados aspectos mais salientes e mais importantes, é-lhes muito útil o uso de sublinhados a cores, o enquadramento dos dados em caixas de linhas bem marcadas, ou o recurso a quaisquer símbolos visuais na proximidade ou cercando a informação para a qual se pretende chamar a atenção dos alunos. Estes alunos recordam, melhor os dados através do recurso a desenhos e a imagens. A informação deve ser registada por escrito para que a ela possam recorrer quando necessário. Apresentações e instruções orais devem ser acompanhadas por gráficos, esquemas, desenhos, palavras-chave ou expressões escritas. Estes alunos necessitam que nas instruções que lhes são dadas sejam incluídas muitos organizadores gráficos (mapas, tabelas, esquemas, sublinhados, esquematizações de histórias, diagramas, etc) é necessário facultar-lhes muitos livros cujo texto seja acompanhado por figuras – mesmo ao nível do ensino

O estilo de aprendizagem Táctil-Cinestésica: Os alunos cuja aprendizagem se baseia nesta modalidade vêm esse processo facilitado se puderem recorrer a actividades que solicitem o seu envolvimento directo e que impliquem fazer e tocar. Aprendem através de actividades práticas e necessitam de estar fisicamente envolvidos em projectos e actividades. Estes alunos necessitam de recorrer a objectos que possam manipular e de ter ao seu alcance muitos objectos nos quais possam tocar. Estes são úteis para, através do sentido do tacto, ajudar os alunos a interiorizar a aprendizagem. É necessário que lhes sejam dadas bastantes oportunidades de participar em: jogos didácticos, experiências de laboratório, actividades que envolvam o desempenho directo, representações, trabalhos de carácter manual, desenha, diferentes artes e construções. Os conceitos a transmitir devem ter por base exemplos concretos que possam ser representados na sala de aula pelos alunos. Por exemplo, os símbolos de maior que ($>$) e menor que ($<$), podem ser demonstrados fazendo uso de fantoches – um crocodilo ou outro animal com uma boca similarmente grande que se abra de forma visível e que é vire para o número maior, porque só “come” o número maior.

Este tipo de alunos tem sucesso quando pode marcar por batimentos os sons e/ou sílabas que ouve nas palavras. Este procedimento normalmente ajuda-os a descodificar as palavras e a soletrá-las. O recurso a exercícios em que se segue o tracejado para escrever os números, o uso de diferentes e variados materiais de escrita, bem como o seguir de contornos com os dedos em papel de lixa, em carpete e noutras texturas/superfícies são procedimentos úteis para os ajudar a recordar o que lhes é ensinado. Têm mais sucesso quando a informação a ser aprendida é associada a movimento.

Os termos, lado esquerdo do cérebro ou hemisfério esquerdo dominante/lado direito do cérebro ou hemisfério direito dominante, analítico/global e indutivo/dedutivo têm sido usados na literatura para descrever estilos de aprendizagem individuais. Basicamente, os termos hemisfério esquerdo dominante, analítico e indutivos aplicados á aprendizagem representam o mesmo tipo de aluno. As suas características são sumariamente apresentadas de seguida. Estes alunos aprendem passo a passo, partindo das *partes para o todo*.

Características dos alunos que preferem a modalidade analítica (método indutivo-dedutivo), Rief, S. e Heimburge, J. A. (2000):

- Aprendem melhor através de um processamento sequencial;
- Desenvolvem o seu trabalho partindo da parte para o todo;
- São lógicos;
- Têm noção do factor tempo;
- Gostam de planear com certa antecedência;
- Têm prazer em escrever, ler e falar;
- Gostam de seguir instruções escritas;
- Necessitam de seguir os passos de um qualquer processo;
- Gostam de finalizar projectos;
- Tendem a necessitar de sossego para se concentrarem;
- Prestam atenção à série de factos que concorrem para estabelecer um conceito;
- O nível linguístico/verbal constitui um ponto forte.

Na maior parte dos casos, o hemisfério esquerdo do cérebro controla as funções da linguagem, do pensamento sequencial e do literal, assim como do pensamento lógico e do matemático. Controla ainda o raciocínio e a análise. Este é o hemisfério que, em geral, é responsável pelas tarefas das leituras, da escrita e da fala.

Quando se fala em hemisfério direito dominante, em alunos que preferem a modalidade global ou dedutiva, são observáveis as características que a seguir se listam. Estes alunos aprendem mais facilmente extraindo significado de um conceito abrangente para, a seguir, se centrarem nos respectivos detalhes.

Características dos alunos que preferem a modalidade global (método dedutivo-indutivo) Rief, S. e Heimburge, J. A. (2000):

- Baseiam-se no pensamento holístico (gostam de olhar primeiro para o todo ou para o panorama global);
- Processam informação simultaneamente;
- Descobrem semelhanças e analogias;

- São intuitivos;
- Tendem a necessitar de ruído de fundo ou de música para serem capazes de se concentrar;
- São criativos;
- São movidos pela fantasia;
- Podem ter vários projectos a decorrer ao mesmo tempo;
- Não têm uma sólida consciência do factor tempo;
- Compreendem conceitos abrangentes dedicando depois atenção aos detalhes;
- Precisam de abarcar o panorama geral;
- Consideram útil ver um exemplo do produto final;
- Necessitam de analisar o factor relevância e de estabelecer relações;
- Consideram muito útil reunir as ideias para depois as organizar.

Na maior parte dos casos, o hemisfério direito controla as funções relativas a: processamento simultâneo, imaginação, sentido de cor, aptidões musicais, padrões de pensamentos, tarefas de carácter espacial, intuição, planeamento metafórico (diferença entre o que se diz e o que se pretende dizer). Estes indivíduos tendem a apresentar estilos de aprendizagem orientados para as modalidades visual e Tátil-Cinestésica e normalmente processam a informação por blocos. São em geral espontâneos, impulsivos, intuitivos e criativos, funcionando de forma casual.

Segundo os Drs. Rita e Kenneth Dunn, autores de *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach* (Prentice Hall, 1978), o estilo de aprendizagem de cada indivíduo compreende um número de elementos específicos. Entre estes incluem-se:

- Factores ambientais (luz, temperatura);
- Factores sociológicos (preferências por trabalhos a dois, com os seus pares, em equipa, sozinho ou sob autoridade);
- Factores emocionais (motivação, persistência, responsabilidade e estrutura);

- Factores físicos (pontos fortes a nível perceptivo/modalidade, momento do dia, necessidade alimentares – comer/beber – e necessidades em termos de mobilidade)

Quando estão em causa alunos que apresentam desordens por défice de atenção com hiperactividade (DDAH) é necessário proporcionar uma forte estruturação, bem como criar frequentes oportunidades para que se possam movimentar e estar activos. Os ruídos existentes no ambiente que os rodeia podem ser um factor de distracção tão marcante que os resultados de alguns alunos melhoram substancialmente durante os períodos de trabalhos efectuando no respectivo lugar. Se a uma criança com DDAH está a ser administrada medicação, o momento do dia é, por certo, um factor importante para conseguir atingir a necessária concentração enquanto noutros tal lhe será bastante mais difícil, dependendo do momento em que lhe foi administrada a medicação.

Uma sala de aula que esteja concebida para trabalhar com uma diversidade de estilos de aprendizagem pode apresentar as seguintes características:

- Oportunidades para que os alunos, ao longo do dia, trabalhem a sós, em grupos ou com o respectivo colega;
- Espaços para actividades individuais e de pequenos e grandes grupos;
- Um grande número de materiais didácticos que os alunos podem manipular;
- Variedade de métodos instrucionais;
- Múltiplas oportunidades para os alunos explorarem e experimentarem, bem como varias possibilidades de escolha.

Muitos professores estão a incluir centros nas suas salas de aula, de forma a aumentar o número de actividades disponíveis que interessem e motivem os alunos.

“A teoria dos Modos de Funcionamento Cognitivo (MFC) propõe que os indivíduos fazem apelo a pelo menos este aptidões intelectuais relativamente autónomas – cada uma das quais representa uma forma de pensar própria e distinta – para abordar problemas e criar produtos. Todo o indivíduo, em condições normais, apresenta estes modos de funcionamento cognitivo em diferentes graus. As formas como se combinam são tão variadas como os rostos e as personalidades dos

diferentes indivíduos” (Howard Gardner and Tina Blythe, “A School for All Intelligences”, Educational Leadership, abril, 1990)

O Gardner, professor de Educação na Universidade de Harvard, desenvolveu a teoria dos Modos de Funcionamento Cognitivo (MFC). No seu livro *Frames of Mind* (1983), avançou a teoria de que há pelo menos sete modos de funcionamento cognitivo distintos e correspondentes estilos de aprendizagem.

- Aprendizagem de base Linguística; se expressam melhor através da linguagem oral e escrita.
- Aprendizagem de base Lógico-Matemática; aprendem melhor se lhes for dada oportunidade para experimentar, para procurar padrões e para realizar as suas próprias descobertas. São excelentes em termos de manipulação de números, de resolução de problemas e de raciocínio analítico.
- Aprendizagem de base Espacial; Aprendem melhor com base em instruções de carácter visual (uso de imagens, cor, desenhos, gráficos), criam imagens mentais.
- Aprendizagem de base Cinestésica; aprendem melhor executando – através de aprendizagem prática, de movimento e de actividades que impliquem manuseamento de objectos. Necessitam estar em movimento para processar nova informação. Ex. Repetir um conceito sob a forma de acção, manusear objectos, etc.
- Aprendizagem de base Musical; aprendem melhor com base em instruções de carácter visual (uso de imagens, cor, desenhos, gráficos)
- Aprendizagem de base Interpessoal; aptidão para estabelecer relações interpessoais, apreciam as relações interpessoais e aprendem melhor interagindo com os outros (isto é, através da aprendizagem cooperativa e de jogos que envolvam parceiros/grupos).~
- Aprendizagem de base Intrapessoal, aptidão para o autoconhecimento, permite que um individuo use o conhecimento que tem de si próprio para orientar as suas acções e para tomar decisões são pessoas que frequentemente gostam de trabalhar sozinhas e de forma independente.

Normalmente aprendem melhor se trabalharem ao seu próprio ritmo, no seu próprio espaço e em projectos individualizados.

Apesar de na maior parte das pessoas um dos modos de funcionamento cognitivo ser mais forte do que os outros, o nosso objectivo deve ser procurar formas de promover o equilíbrio em nós próprios.

A consideração da ensino como guia do desenvolvimento (L. S. Vigostki) há-de compreender-se que os níveis de desenvolvimento que alcança o aluno estará mediado pela actividade e a comunicação com os outros como parte de sua aprendizagem, por o que se constituem nos agentes mediadores entre a criança e a experiência cultural que vai a assimilar.

Assume-se como definição de aprendizagem “o processo de apropriação de cultura, pela criança, em condições de orientações e interacção social...” (Rico, 2013)

O processo da aprendizagem que se desenvolve no grupo escolar, encontra no professor a sua mediadora essencial, mais a consideração dum processo significativo, que favorece a relação dos novos conhecimentos com os que já possui, isto permitirá a reestruturação e o surgimento de um novo nível, para o qual resulta de especial importância o significado que tenha para ele o novo conhecimento, e as relações que possa estabelecer entre os conhecimentos que aprende e suas motivações, suas vivências afectivas, as relações com a vida, com os diferentes contextos sociais que o rodeia.

Dá se destacam os processos de sentido, ou dizer, que os novos conteúdos têm para o aluno determinado sentido por sua significação desde o pessoal, e contribuem a obter maiores possibilidades para o desenvolvimento de suas motivações e interesses pelo estudo, um processo de assimilação mais sólido, com possibilidades de alcançar alto nível de generalização, de desenvolvimento e de formação de qualidades morais.

Ideias reitoras numa concepção da aprendizagem desenvolvida para a Prática Pedagógica Diferenciada em sala multiclases.

- Promove a atenção diversa, oferecendo níveis de ajuda, recursos e apoios.

- Facilite o vínculo com a vida cotidiana, para oferecer atenção à dimensão formativa.
- Permita expressar sentimentos, atitudes e valores mediante a execução de tarefas de aprendizagem.
- Potencia o processo da aprendizagem desde o tipo de orientação na tarefa, tendo em conta, as diferentes idades, classe e nível.
- Estabelece vínculos entre os conhecimentos que possui o aluno e o novo que vai a conhecer.
- Prioriza a via indutiva, sempre que o conteúdo o permita, sem absolutizar a via dedutiva, desta forma, parte-se da compreensão mais clara dos fatos e fenómenos mais próximos no meio cultural de sua localidade, ou seja, do concreto para compreender aqueles fenómenos mais distantes que requerem de aspectos abstractos apoiando-se em suas vivências.
- Potencialize o desenvolvimento dos alunos, de forma tal, que estimule o significado prático - vivencial para o desenvolvimento cognitivo, afectivo, e actitudinal, centrado nas potencialidades.
- Permita a análise de situações de aprendizagens ambientais mediante a reflexão e o debate no colectivo, onde expressem as vivências e os conceitos cotidianos adquiridos em outros contextos fazendo ênfase nas acções positivas.
- Estimule a busca de soluções a situações apresentadas para o desenvolvimento de uma concepção científica do mundo.
- Permita fortalecer a identidade cultural dos alunos através do reconhecimento do valor patrimonial em sua localidade.

Neste sentido, os princípios e ideias reitoras que se determinam, precisaram o dever ser do procedimento metodológico nas tarefas de aprendizagem para os alunos multinível em prática pedagógica diferenciada, em turmas multiclases. Têm-se a partir do objectivo em sua função orientadora, os métodos, procedimento, formas de organização e avaliação que permitiram a efectividade em sua execução.

CONCLUSÕES

A prática pedagógica diferenciada, sustenta-se de núcleos teórico-metodológicos integradores que acompanham o processo de atenção à diversidade, tais como o sentido e significação prática na vida, estilos e ritmos de aprendizagem a partir da influência do histórico-cultural, e considera-se aos elementos mediadores que devem favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, de acordo com suas diferenças individuais.

A aprendizagem implica à personalidade como um todo integrado, por tanto, resulta um processo complexo, cujas derivações vão mais além dos aspectos cognitivos e intelectuais, incidindo da forma particular nas motivações, necessidades e interesses, sentimentos e aspirações.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez Horta, I. (2017). Concepção didáctica para a aprendizagem da Ciências da Natureza em alunos com discapacidade intelectual. Teses de doutoramento em Pedagogia. A Havana, Cuba: ICCP-Celae.

Assembleia Constituinte. (2010) *Constituição da República de Angola*. Ministério dos Assuntos Parlamentares, 1ª Edição, Janeiro 2015. ISBN: 978-989-99358-0-8. Imprensa Nacional, S.A.

Baptista, S. (2015). Vari - A Incrível Palanca. Angola: Fundação KISSAMA. Cádima, A. et al. (1997) *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bell, R. e Musibay, I. (2004) *Pedagogia e Diversidade*. Convénio Andrés Bello, um espaço para o intercâmbio das melhores experiencia educativas. México -Cuba.

Boavida, A. M.; Delgado, C.; Mendes, F.; Brocardo, J.; Duarte, J. (2017) *Manual de Matemática para Professores do Ensino Primário*. Luanda, República de Angola: 1ª Edição Projecto Aprendizagem para Todos. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cibele, C., Pinto, J. e Matias, N. (2018). *Diferenciação Pedagógica: Como trabalhar com grandes grupos, classes multinível e multi-idade*. Em Diferenciação

Pedagógica em sala de aula para professores do ensino primário. Volume 1. Projecto Aprendizagem para Todos. Equipa de professores da escola superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Impresso: República de Angola, Ministério de Educação.

Decreto Presidencial nº 187/17. *Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar*. Diário da República de 16 de Agosto de 2017. República de Angola.

Decreto-lei nº 17/16. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as base gerais do Sistema de Educação e Ensino na República de Angola*. Diário da República de 7 de Outubro de 2016. República de Angola.

Esteves, M. (2017). *Diferenciação Pedagógica e Formação de Professores*. In: Livro de Atas II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva (pp.12-21). Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Ferraz, M.J. (1994). *Diferenciação pedagógica do ensino na sala de aula*. In: Fernandes, D. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gonçalves, E., e Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem*. In: Actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V Colóquio Luso-brasileiro (pp.2062-2073). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Grave-Resendes, L., Soares, J. (2002) *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Henrique, M. (2011) *Diferenciação pedagógica: da teoria à prática*. Cadernos de investigação aplicada, 5, 167-186. Lisboa: ESE Almeida Garrett.

Kahn, S. (2011). *Pédagogie Diferencie*. Bruxelles: Groupe De Boeck S.A.

- Leyva, M., Barreda, M. (2017) *Precisões para a atenção educativa a educandos primários com NEE associadas ou não a discapacidade*. A Havana, Cuba. Editorial: Povo e Educação.
- Lustosa, F.G. & Luciano, L. (2014) *Cenário actual de Angola em face da implementação da Educação Inclusiva*. Artigo científico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/CERES e Ministério de Educação de Angola/INEE.
- Ministério da Educação. (2013) *Currículo do Ensino Primário*. Reforma Curricular. República de Angola. Editora Moderna S.A.
- Prezesmycki, H. (1991) *Pédagogie Diferencie*. Paris: HACHETTE.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Noesis, 79, 52-57. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rué, R. (1993) *Uma provocação educativa e política*. Cadernos de Pedagogia, 212, correio.
- Rico, P. [et. al]. (2013) *Procedimentos metodológicos e tarefas da aprendizagem*. A Havana, Cuba: Editorial Povo e Educação.
- Rief, S. F. e Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. I Volume. Portugal: Colecção Educação Especial Porto Editora, LDA. ISBN: 978-972-0-34511-0 (pag 18-33) Capitulo 1.
- UNESCO. (2004) *Changing Teaching Practices - using curriculum differentiation to respond to students 'diversity*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2018) *Anuário de Estatística Sociais*. Luanda, Angola: dado de 2011-2016. Editor: Rua Ho-Chi-Minh Caixa Postal nº 1215.

PROTOCOLOS DE ARTICULACIÓN DEL SERVICIO DESDE EMPODERA AL RESTO DE LOS MÓDULOS EN LOS CADEPS

Miguel Ángel Córdova Solís⁵⁴

Director de Tecnologías Digitales para la educación. Docente investigador.

Universidad Continental, Perú

RESUMEN

En el marco del proyecto Erasmus+ ACACIA, la cual tiene como objetivo principal el fomento de la integración universitaria a partir del diseño y validación de un sistema de Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional en América Latina (CADEP), mediante la cooperación intra e interinstitucional en la producción y desarrollo de recursos didácticos y tecnológicos, y en la generación de estrategias de fomento socio-afectivo a poblaciones en riesgo de exclusión universitaria, el artículo presenta y describe el protocolo de articulación de los servicios del Módulo Empodera de los CADEP Acacia en Nicaragua, Colombia y Perú; que permita centrarse en la formación de profesores en temas de estándares de accesibilidad y usabilidad; en el mantenimiento de la base de conocimiento como el Kit, el repositorio y los Tesoros ALTER-NATIVA y su actualización, así como en ocuparse de la creación de las adaptaciones que no pueden llevar a cabo directamente los profesores, como es el caso de la interpretación en lengua de señas, al final se comparten resultados de encuestas de satisfacción de estos servicios en los CADEPs.

⁵⁴ Ingeniero de Sistemas y Doctorando en Ingeniería de la Información y del Conocimiento (Universidad de Alcalá - España). Máster en Software Libre (UOC - España) y Magíster en Administración (UNCP - Perú). Especialista en temas de elearning y tecnología educativa. Cambridge International Diploma for Teachers and Trainers (University of Cambridge) y MCCC (Moodle). Ponente y participante en diversos eventos nacionales e internacionales. Premiado con el Blackboard Catalyst Award for Student Success (Blackboard - USA) y Reconocimiento a Mejor Docente Experiencial 2018 en la Universidad Continental (Perú). mcordova@continental.edu.pe

Palabras claves: CADEP, accesibilidad, guías, repositorios, socioafectivo

Introducción

Un producto, fruto del proyecto ACACIA cofinanciado por el Programa Erasmus+ de la Unión Europea, son los CADEP ACACIA que son organismos que “Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan, Acogen (ACACIA) las experiencias, recursos, equipos, problemas y, soluciones que requieren las Instituciones de Educación Superior (IES)” (Gutiérrez E.; Guevara, J; León O; González S, 2018) conformada a modo de piloto en países como Nicaragua, Colombia y Perú, para:

- El fomento profesional de todos los miembros de la comunidad educativa,
- La disminución de la deserción estudiantil,
- La modernización de sus estructuras organizativas,
- El respeto por el otro y sus diferencias,
- La adopción de prácticas inclusivas

Esta estructura es una nueva herramienta institucional para detectar, estudiar y solucionar problemas que una dependencia, una facultad un programa de formación profesional no pueden enfrentar de manera aislada. Los CADEP Acacia, cuentan con un sistema integrado de módulos: Empodera, Innova, Cultiva, Apoya y Convoca, que cumplen funciones de:

- Seguimiento a los alumnos en riesgo;
- Formación y apoyo igualmente, tanto al personal académico como al personal técnico y administrativo de la institución en temas de inclusión.
- Observatorio sobre practicas didacticas y afectivas. Exploración de nuevas estrategias para la docencia universitaria y
- El uso innovador de las TIC en las prácticas didácticas, estimulando el emprendimiento entre alumnos y profesores.

Por tanto, en este contexto entendemos la articulación de los Módulos como las relaciones y procesos que necesariamente se establecen entre dos o más de ellos en el momento de llevar a cabo una actividad del CADEP Acacia, como en el tratamiento de casos, la generación de elementos de comunicación, de cursos, etc.

También en las relaciones entre el Módulo y otras instancias universitarias o externas. El presente documento presenta las distintas articulaciones que establece el Módulo Empodera dentro del CADEP Acacia.

Desarrollo

1. CADEP ACACIA

Los tres países escogidos para implementar los centros pilotos del CADEP Acacia, son Colombia, Nicaragua y Perú, debido a que cuentan con un marco jurídico que avala el interés de atender la educación inclusiva aunque en la práctica aún hay mucho por realizar o si se han realizado acciones en este sentido pero son muy superficiales y poco efectivas. Entonces la puesta en marcha de los CADEP Acacia enfrenta esta necesidad de una política incluyente en la educación superior, privilegio para las universidades Distrital Francisco José de Caldas de Colombia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos UNMSM de Perú, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN de Nicaragua.

El objetivo principal de un CADEP son: Apoyar, Cultivar, Adaptar, Comunicar, Innovar y Acoger a la comunidad universitaria en su conjunto y a cada persona en particular, con el fin de “favorecer el fomento profesional de todos los miembros de la Institución de Educación Superior; propendiendo la disminución de la deserción estudiantil; la modernización de las estructuras organizativas y para garantizar el respeto por el otro y sus diferencias, a partir de la cooperación intra e interinstitucional en la producción y desarrollo de recursos didácticos y tecnológicos accesibles, y en la generación de estrategias de fomento socioafectivo en atención a las poblaciones en riesgo de exclusión universitaria” (ACACIA, 2019).

Según Flórez López, W., *et al.* (2016), precisan que el CADEP Acacia tiene una organización estructural de cinco módulos articulados con tareas específicas en cada uno de ellos, por tanto, cada una de estas divisiones tienen unos objetivos definidos que contribuyen a la función general del Centro de Atención, las cuales se describen en la Tabla 1:

Módulo	Descripción
Apoya	Detectar y guiar en la gestión de los estados emocionales de los estudiantes con discapacidad o en situaciones familiares o personales críticas a través tanto de estrategias de actuación como de sistemas automáticos avanzados.
Empodera	Definir y desarrollar los modelos, sistemas y contenidos que permitirán al Módulo Empodera de cada CADEP ACACIA, brindar apoyo en la creación de contenidos educativos accesibles y, en su caso, las adaptaciones necesarias.
Innova	Promueve la creación de aplicaciones y dispositivos para satisfacer necesidades educativas especiales y diversidad.
Cultiva	Promueve la creación de aplicaciones y dispositivos para satisfacer necesidades educativas especiales y diversidad.
Convoca	Organiza y gestiona las actividades; desde la infraestructura física a la tecnológica y de comunicación, necesarias para el buen funcionamiento del CADEP.

Tabla 1: Módulos articulados del CADEP - ACACIA

2. Servicios del módulo empodera

El Módulo Empodera ofrece los siguientes servicios:

- Guías para la creación de contenidos accesibles.
- Guías para la generación de adaptaciones (subtítulos, audio descripción e interpretación en las diversas lenguas de señas)
- Curso de capacitación para la creación de contenidos accesibles.
- Curso de capacitación para la generación de adaptaciones.
- Repositorio de herramientas para la generación de adaptaciones y, en su caso, creación de la adaptación o derivación a la instancia correspondiente que pueda generar tal adaptación.
- Almacenamiento y recuperación de objetos de aprendizaje a partir de un repositorio accesible de objetos de aprendizaje.
- Anotación semántica en objetos de aprendizaje.

- Gestión y mantenimiento del Kit Alter-Nativa: Interfaz accesible para la actualización del Kit Alter-Nativa que permite recuperar información sobre aplicaciones educativas accesibles y ayudas técnicas (tecnologías de apoyo) que los profesores puedan necesitar conocer para aplicar las buenas prácticas didácticas.

2.1. Servicios sobre las guías

El módulo Empodera ofrece guías para la creación de contenidos accesibles (en varios formatos) y para la generación de adaptaciones. Entiéndase por guías como una herramienta que permite dinamizar los escenarios de aprendizajes generados dentro y fuera del aula; estas han sido definidas de diversas maneras, de acuerdo con el contexto y la intención como se utilice.

En la siguiente ilustración, se grafica un caso:

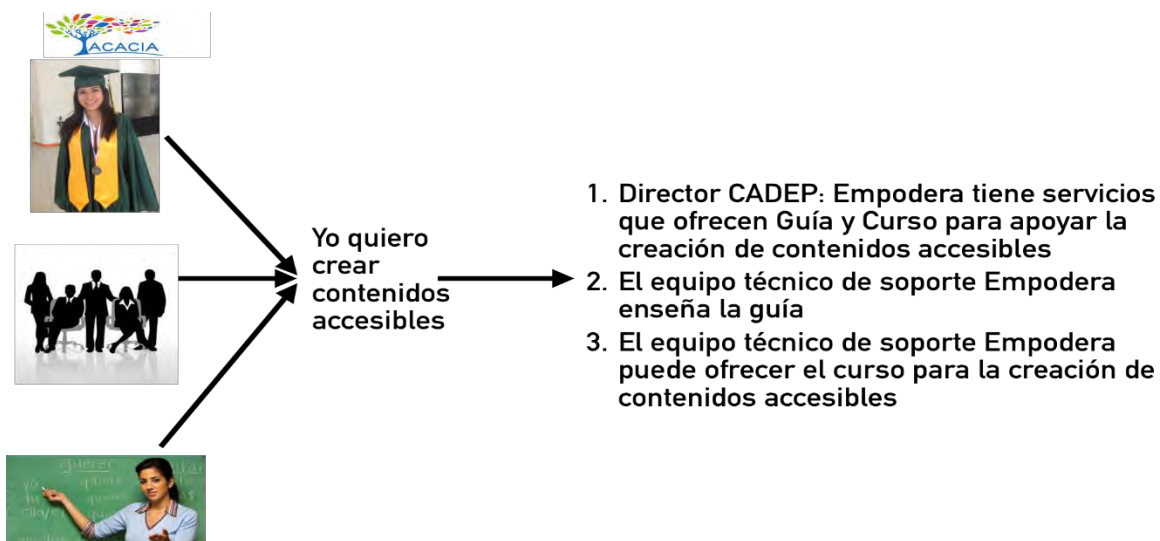


Gráfico 1: Caso Creación de Contenidos Accesibles

Estas guías tienen las siguientes características:

- Definición del objetivo de la guía: Se hace necesario focalizar muy bien y concretamente lo que pretendemos transmitir en cada guía.
- Adecuada estructura: La guía en cuanto a la forma, debe estar bien diseñada para estimular la memoria visual del estudiante y la concentración.

- Pertinente y contextualizada: Es importante que la guía sea acorde con las condiciones del estudiante, es decir dirigida al momento en que está en su aprendizaje y adaptada a su realidad, contexto y condiciones tecnológicas.
- Dosificada: Evitar que el estudiante se desconcentre y pierda el interés, por ello se prioriza la calidad en lugar que la cantidad de instrucciones en las guías.

Recursos: Incluye lo referente a la elaboración, publicación y distribución de las guías, así como el equipo técnico que apoyará en el uso de cada guía.

Informantes claves: Director CADEP. Profesores, estudiantes y personal de soporte técnico que interactúan con el Módulo.

Procedimientos: Usuarios que necesiten crear los cursos accesibles o generar adaptaciones para sus cursos pueden solicitar las guías al responsable por el Módulo Empodera. Este debe tener conocimiento de las guías para apoyar a los usuarios y ayudarlos a utilizar las guías. A continuación, se presenta el diagrama del proceso:

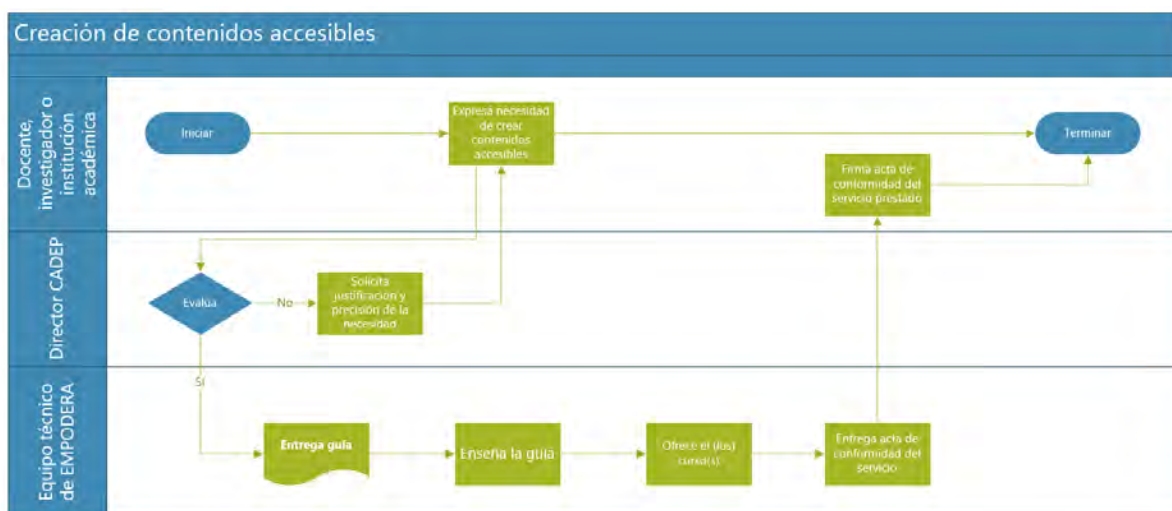


Gráfico 2: Procedimiento Creación de Contenidos Accesibles

2.2. Servicios sobre los cursos

El módulo Empodera ofrece cursos de capacitación para la creación de contenidos accesibles (en varios formatos) y para la generación de adaptaciones (subtítulos, audio descripción e interpretación en las diversas lenguas de señas).

Recursos: Los respectivos cursos, creados sobre la plataforma EdX (y aprobados por la UNED, que es la gestora del espacio de cursos EdX de ACACIA), los computadores necesarios para seguir los cursos y el equipo técnico capacitado para apoyar los participantes de los cursos.

Informantes claves: Profesores y estudiantes que interactúan con el Módulo

Procedimientos: Usuarios que necesiten crear los cursos accesibles o generar adaptaciones en sus cursos pueden seguir cursos de capacitación con el apoyo del responsable por el Módulo Empodera. Este debe conocer los cursos para apoyar los usuarios y ayudarlos durante el curso.

A continuación, se presenta el diagrama del proceso:

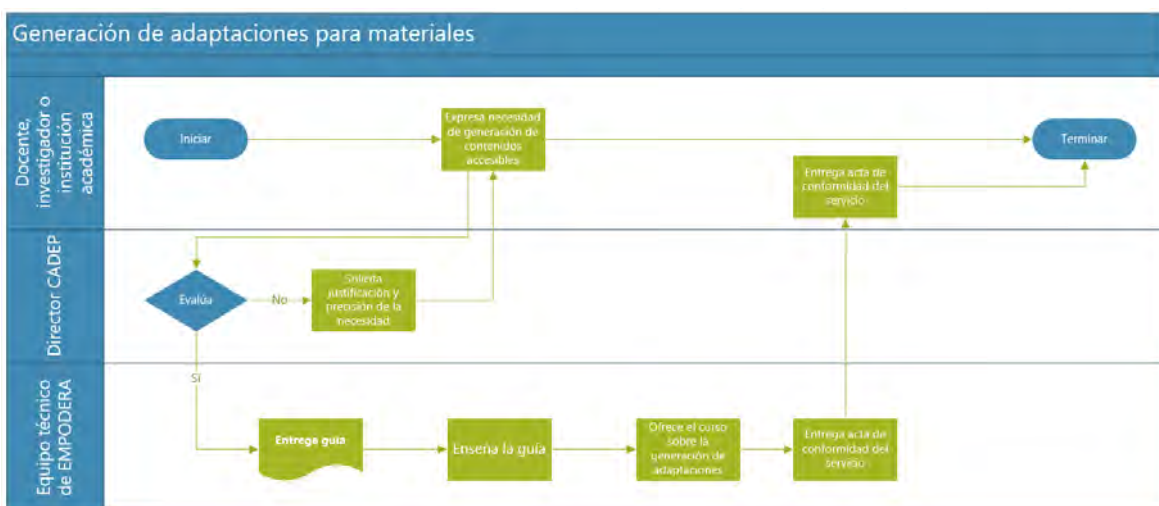


Gráfico 3: Caso Generación de adaptaciones de Contenidos Accesibles

2.3. Servicios sobre el repositorio de herramientas para generación automática de adaptaciones

Un conjunto de herramientas computacionales para generación de adaptaciones estará a la disposición de la comunidad ACACIA. A continuación, se grafica el caso:

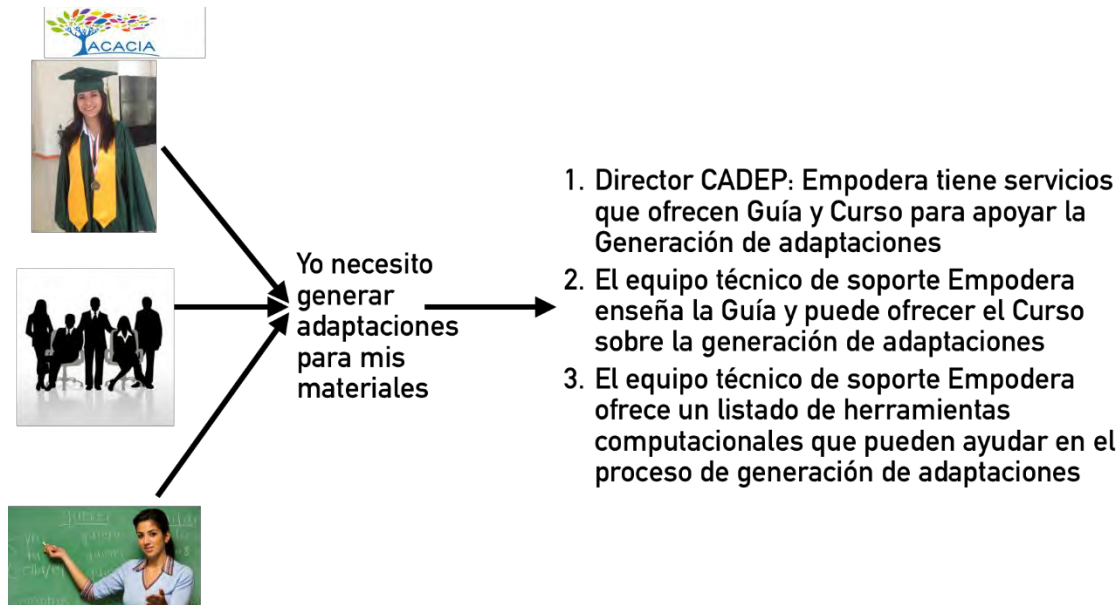


Gráfico 4: Caso Generación de adaptaciones de Contenidos Accesibles

Recursos: Las herramientas computacionales, los computadores necesarios para ejecutarlas y el equipo técnico capacitado para apoyar los utilizadores de las dichas herramientas.

Informantes claves: Profesores, estudiantes y personal de soporte técnico que interactúan con el Módulo.

Procedimientos: El usuario que necesita de soporte computacional para generar adaptaciones en sus materiales solicita apoyo al coordinador de Empodera, para conocer y escoger las herramientas disponibles. El equipo técnico de soporte del Módulo Empodera ayuda el usuario a trabajar con la herramienta seleccionada y resolver sus problemas.

2.4. Servicios sobre el almacenamiento y recuperación de objetos de aprendizaje, con recursos de anotación semántica

Un sistema de base de datos de objetos de aprendizaje estará disponible para la comunidad ACACIA. El sistema también ofrece funciones para que el usuario pueda añadir anotaciones semánticas en los objetos de aprendizaje. A continuación, se grafica el caso:

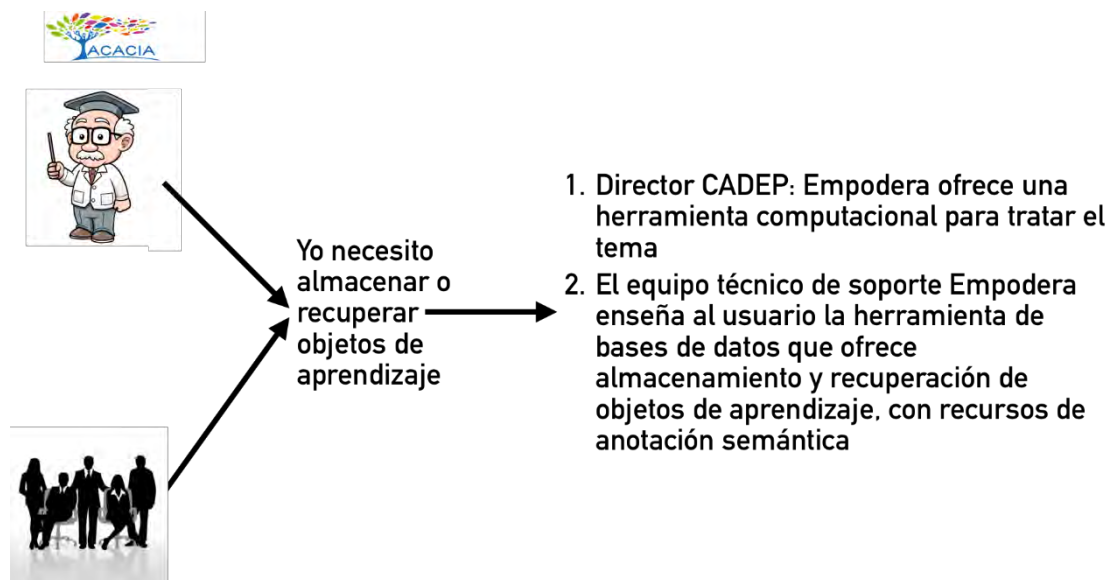


Gráfico 5: Caso Almacenamiento y recuperación de objetos de aprendizaje

Recursos: El sistema de base de datos específico para soportar este servicio, los computadores necesarios para ejecutarlo y el equipo técnico capacitado para apoyar los utilizadores del sistema.

Informantes claves: Profesores, estudiantes y personal de soporte técnico que interactúan con el Módulo.

Procedimientos: El usuario que necesita almacenar o recuperar objetos de aprendizaje solicita apoyo al coordinador de Empodera. El equipo técnico de soporte del Módulo Empodera ayuda el usuario a trabajar con el sistema. En la siguiente ilustración se muestra el modelo del proceso:

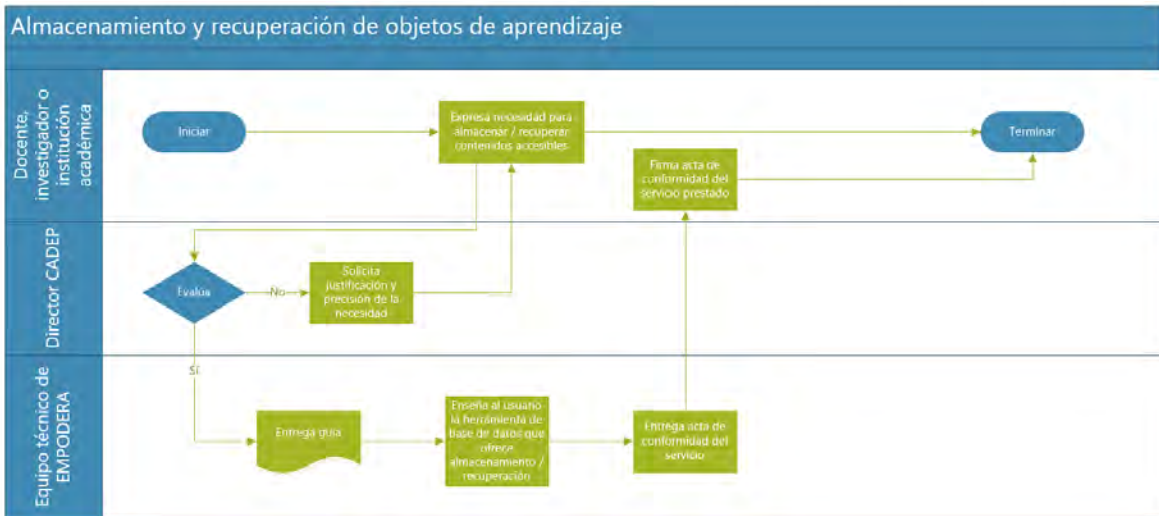


Gráfico 6: Caso Almacenamiento y recuperación de objetos de aprendizaje

2.5. Servicios sobre el sistema computacional para soportar la Gestión y mantenimiento del Kit Alter-Nativa

Un sistema de base de datos para soportar la gestión del Kit Alter-Nativa estará disponible para la comunidad ACACIA. El sistema soporta búsquedas, inclusión, remoción o cambios en los datos existentes. En la siguiente ilustración, se muestra el caso para realizar búsquedas en la base de datos del Kit Alter-Nativa

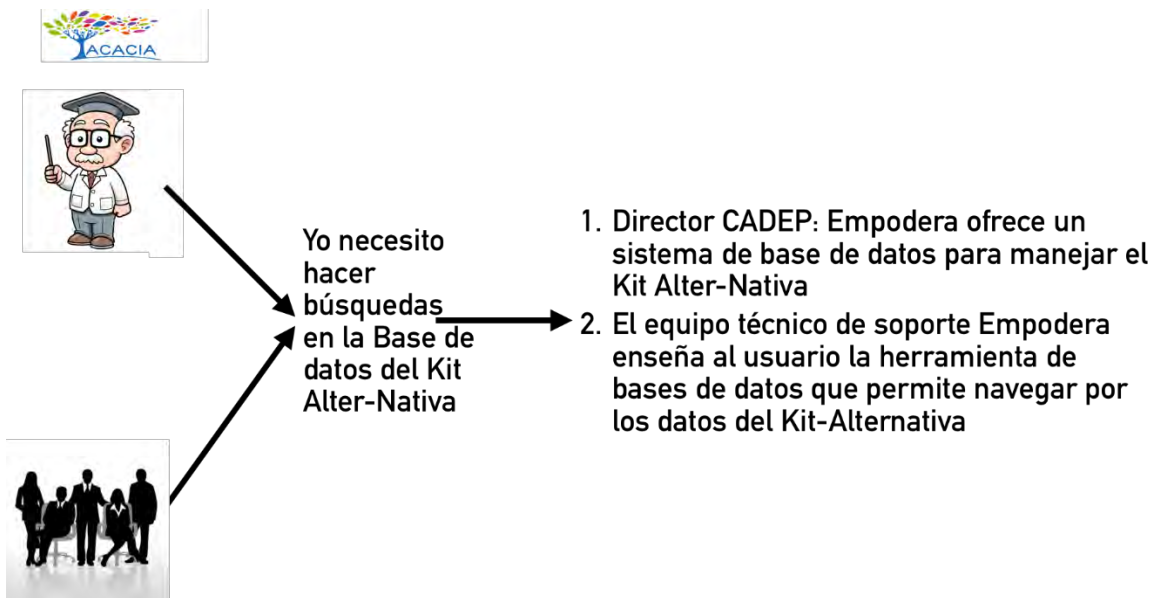


Gráfico 7: Caso Realizar búsquedas en la base de datos del Kit Alter-Nativa

También se presenta el caso para hacer cambios en la base de datos del Kit Alter-Nativa:

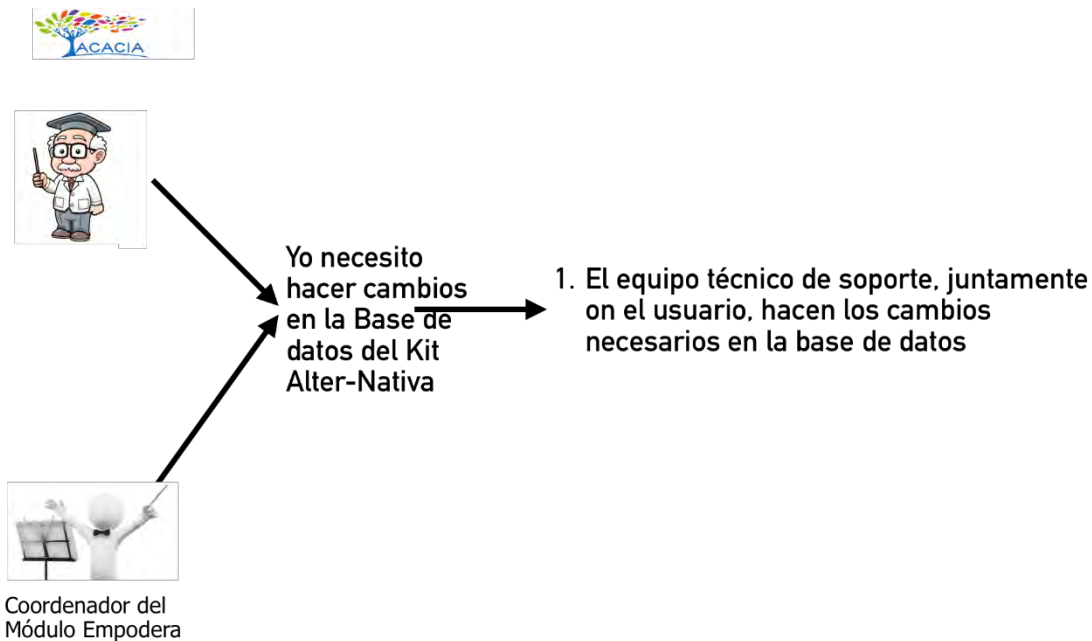


Gráfico 8: Caso Hacer cambios en la base de datos del Kit Alter-Nativa

Recursos: El sistema de base de datos específico para soportar este servicio, los computadores necesarios para ejecutarlo y el equipo técnico capacitado para apoyar los utilizadores del sistema.

Informantes claves: Profesores y personal de soporte técnico que interactúan con el Módulo.

Procedimientos: Hay dos tipos de usuarios: los responsables por el mantenimiento del Kit y los que quieren buscar y conocer las herramientas. El primer tipo tendrá privilegios de acceso para cambiar la base de datos; el segundo tipo solamente podrá consultar el Kit, sin cambiar nada.

La siguiente ilustración presenta el modelo del proceso para realizar búsquedas en la base de datos del Kit Alter-Nativa:

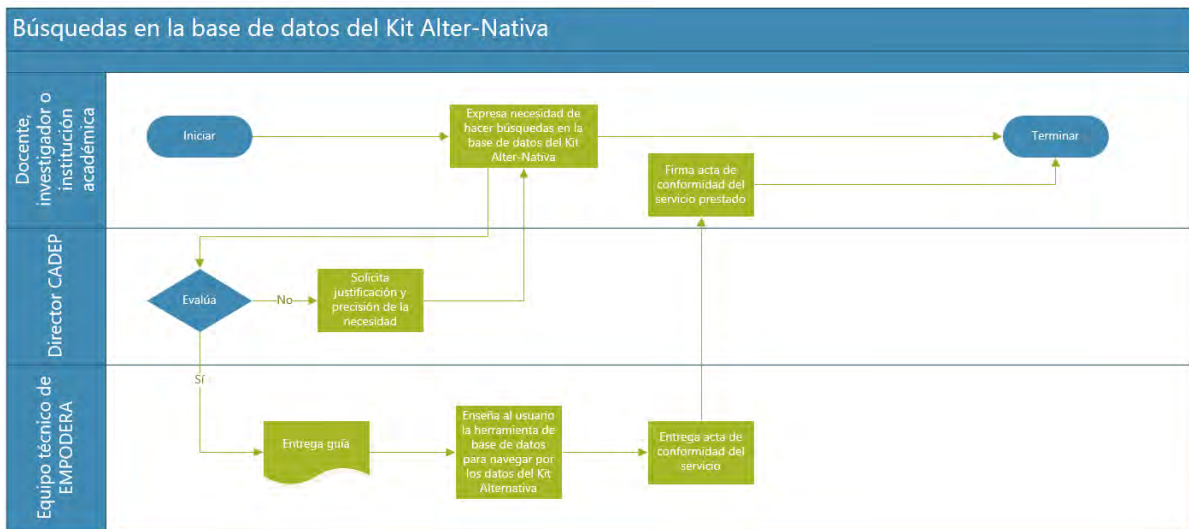


Gráfico 9: Caso Realizar búsquedas en la base de datos del Kit Alter-Nativa

Finalmente, el siguiente proceso hace referencia al caso: Hacer cambios en la base de datos del Kit Alter-Nativa.

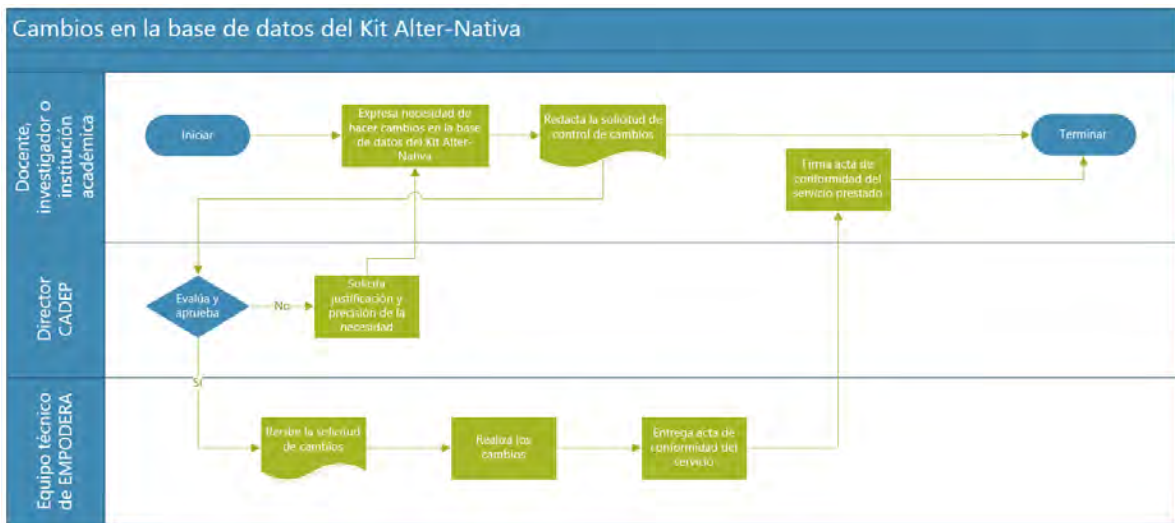


Gráfico 10: Caso Hacer cambios en la base de datos del Kit Alter-Nativa

Se aplicaron encuestas de satisfacción del servicio de EMPODERA en los CADEPs en los tres países y estos son presentados en la Tabla 2:

CADEP	Número de encuestados	% Satisfacción
Nicaragua	4	90%
Colombia	6	92%
Perú	8	85%

Tabla 2: Resultados de la encuesta de satisfacción

Conclusiones

Los protocolos de articulación de servicios del módulo EMPODERA descritos en el artículo permiten:

- 1) Comprender los servicios que abarca EMPODERA
- 2) Entender el enfoque holístico de EMPODERA con los otros módulos
- 3) Sistematizar en forma procedimental el proceso que comprende cada servicio de EMPODERA.
- 4) Se evidencia un alto nivel de satisfacción al servicio de EMPODERA en los CADEPs, la mayoría de ellas coinciden en su valioso apoyo en la capacitación al docente a través de las guías y cursos además de los distintos repositorios y servicios con que dispone el docente, la mayor dificultad es justamente que el tema de la accesibilidad de la accesibilidad suele ser un tema casi nuevo en los docentes por lo que es importante que los CADEPs sensibilicen sobre la importancia y la necesidad de incluir la accesibilidad y usabilidad.

Bibliografía

ACACIA (2019). *PORTAL WEB DEL PROYECTO ACACIA*. Recuperado de <https://acacia.digital>

Gutiérrez E.; Guevara, J; León O; González S. (2018). *LOS CADEP ACACIA COMO ESCENARIOS DE DESARROLLO DE SOLUCIONES ALTERNATIVAS E INNOVADORAS PARA CIUDADES ACCESIBLES E INCLUSIVAS*. Actas ICONO14 – VI Congreso Internacional Ciudades Creativas. Orlando, Florida.

Asociación de comunicación y nuevas tecnologías. Disponible en:
https://www.ciudades-creativas.com/proceedings/6ccc/proceedings-6ccc_023.pdf

Flórez López, W., Gutiérrez y Restrepo, E., León Corredor, O., Sarraipa, J., Pantoja Lima, C., Merino, C., Calderón, D., Guinocchio, M., Rivera Lam, M., Calderón, M., & Boticario, J. (2016). *CENTROS DE APOYO Y DESARROLLO EDUCATIVO PROFESIONAL PARA LA OBSERVACIÓN Y DISMINUCIÓN DE LA DESERCIÓN UNIVERSITARIA. CIENCIA E INTERCULTURALIDAD*, 18(1), 48-62. <https://doi.org/10.5377/rci.v18i1.3049>

ACACIA: Centros de cooperación para el fomento, fortalecimiento y transferencia de buenas prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la Comunidad Universitaria. 561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP. Cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/561754-EPP-1-2015-1-CO-EPPKA2-CBHE-JP>

REFLEXIONES PREVIAS A PROPÓSITO DE LA UTOPIÍA, LA NECESIDAD DE HACER MEMORIA Y LA TRAGEDIA COLOMBIANA

Eusebio Avendaño Avendaño⁵⁵

euseavendano@gmail.com

A manera de introducción

Como lo he anotado en algunos documentos, a través de los cuales he decidido poner en el papel mis reflexiones pedagógicas, he de decir también, en este caso particular, que todas estas ideas, en buena medida, son producto, de una serie de reflexiones y opiniones que se han venido dando en los espacios de clase que como maestro, del área humanística he tenido, con estudiantes, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, lo menos, en la primera, desde el 2011 y en la segunda, desde 2015. (Avendaño Avendaño, noviembre de 2018, pág. 54)

Es más, lo que viene a continuación, de manera particular, es producto, también, de un ejercicio peripatético, de paseo, de conversaciones de pasillo, del cruce de palabras dentro del juego del tenis de mesa; conversaciones de cafetería, alrededor de un tinto (café), de un pimpón, que viene y va; con estudiantes y muchos otros maestros, igualmente en formación.

⁵⁵ Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia; Especialista en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y CINDE.

En esta medida, y esto también lo he anotado en otros documentos (Avendaño Avendaño, 2019), esta reflexión es producto de un ejercicio investigativo que identifico con el calificativo de Investigación Acción (Carr & Kemmis, 1988); a través del cual intento pensar, de una manera permanente y constante mi cotidianidad educativa; para entenderla, en las distintas situaciones en la que se da, pretendiendo, por supuesto, transformarla, y con ello mejorarla. Pues, como lo he anotado en otros escenarios académicos, considero, que con esto contribuyo, en mi metro cuadrado, en mi ejercicio de micropolítica, con la transformación del presente de la realidad social, política, económica y cultural en la que me encuentro con los estudiantes con quienes tengo que ver. (Avendaño Avendaño, noviembre de 2018)

Es más, a través de este ejercicio investigativo, creo estar haciendo camino en el propósito de ir haciendo teoría de mi propia práctica pedagógica y didáctica, a partir de un ejercicio de revisión crítica; todo ello, en medio de las vicisitudes con las que nos encontramos, estudiantes y maestros, en la realidad que nos circunda.

Estas ideas recogen, en buena medida, asuntos relacionados con lo que enseño en las clases de humanística; asuntos que pasan por la lectura de nuestra realidad local y global, que en clase se hacen texto. De este modo, lo que viene a continuación es una ampliación de un apartado, de un texto de mi autoría, denominado: Posconflicto en Colombia: una utopía. (Avendaño Avendaño, noviembre de 2018) (Texto expuesto, a manera de video conferencia, dentro del VI simposio internacional REDECTEI ampliando fronteras de la pedagogía, dentro de un eje temático, denominado: Pedagogía y Posconflicto, celebrado entre el 23 y el 24 de mayo de 2019, en Madrid España), dentro de un apartado titulado: *Reflexiones previas a propósito de la utopía, la necesidad de hacer memoria y la tragedia colombiana*. Ampliación, a través de la cual se hacen algunas referencias a asuntos de eutopía y distopía, en relación con la utopía.

Utopía, entre eutopía y distopía

No soy, seguro, un entendido altamente ilustrado, en asuntos de guerra y paz, o como podrían decir otros, en asuntos de conflicto y posconflicto, o de los orígenes del conflicto armado colombiano. Sin embargo, hasta ahora, en lo vivido, en lo leído, en lo visto y oído, en lo escuchado, en lo sentido, en lo llorado, en lo indignado como colombiano, creo poder decir, a partir del contexto que me rodea como ciudadano del común, y de lo que he podido leer de la realidad de violencia sociopolítica que nos ha caracterizado por algo más de medio siglo, que el posconflicto, en nuestro aquí y ahora, en Colombia, es una utopía.

Una utopía cargada de esperanza, de una esperanza que, aunque está, quizás, dispuesta a perdonar y a reconciliarse consigo misma y con el otro, denuncia y anuncia escenarios de verdad, justicia, memoria y reparación; no sólo para las víctimas directas⁵⁶ de cada uno de los actos en contra de la dignidad humana y del cosmos en general, sino también para las víctimas indirectas⁵⁷, y por supuesto, para los que, desde uno u otro bando u orilla, han sido victimarios.

Una utopía, que, en palabras recordadas por Eduardo Galeano, de un amigo suyo, decía él, de nombre Fernando Birri, cuando un estudiante le preguntó, para que servía la utopía, él le respondió de la siguiente manera:

... La utopía está en el horizonte,... sé muy bien que nunca la alcanzaré; que si yo camino 10 pasos, ella se alejará 10 pasos. Cuando más la busque, menos la encontraré, porque ella se va alejando a medida que yo me acerco. Buena pregunta ¿no? ¿Para qué sirve? Pues, la utopía sirve para eso, para caminar. (Galeano, 2012)

⁵⁶ Los que de primera mano han vivido el flagelo, por ejemplo, del desplazamiento forzado, de la desaparición forzada, de la tortura, del secuestro y muchos otros vejámenes que ha provocado esta guerra.

⁵⁷ Me refiero a los familiares (esposos, esposas, hijos, hijas, padres, madres, hermanos, hermanas, tíos, tías en fin...) y a los amigos, a los vecinos, a los ciudadanos que compartieron en alguna medida un mismo tiempo y un mismo espacio con las víctimas directas de esta guerra, nuestra guerra.

Sin embargo, no queremos seguir sobreviviendo, a la manera de Víctor Heredia⁵⁸, en su tema musical: Sobreviviendo; no solo queremos seguir apostándole a la utopía; claro que no, queremos vivir, y vivir con dignidad. Por eso anunciamos la Eutopía, y debo citar aquí a mi amigo y hermano de camino Fernando Torres Millán, uno de mis maestros en Educación Popular y en Teología de la Liberación, pues estas líneas son producto de un encuentro peripatético, alrededor de un mate de coca con él. Eutopía entendida como ese lugar, ese tiempo donde experimentamos, donde vivenciamos (en nuestro aquí y ahora, en nuestro metro cuadrado, en nuestro pequeño espacio de micropolítica) la esperanza, donde nos resistimos, donde en una lucha por defender la dignidad vamos más allá del último aliento.

Los procesos de pos- acuerdo, seguro se están haciendo reales en los lugares de la Eutopía. Por ejemplo, en los procesos de formación, en donde se educa para la libertad, para la rebeldía, para el pensamiento crítico, para el respeto de la palabra que es diferente a la mía, a la nuestra. (Avendaño Avendaño, 2019)

La Eutopía se hace real, en lo menos cerca de seis millones de colombianos, de aproximadamente 34 aptos para votar, que, en las elecciones del 2016, celebradas en Colombia, aunque perdimos en las urnas, dimos nuestro voto en contra de la guerra, bajo un grito que se hizo general: ¡Dejemos de matarnos! (Uribe & Markers, 2016)

La Eutopia se hace real, en Colombia, en medio, de lo que aún no ha parado en relación con la guerra, es decir, en medio de acciones, relacionadas con el homicidio intencional, la tortura, el desplazamiento forzado, la desaparición forzada, por mencionar algunas.

⁵⁸ Reconocido canta autor argentino, nacido en Buenos Aires cerca de 1947, con una extensa producción discográfica.

En este contexto de violencia sociopolítica, que en Colombia aún no ha cesado, se hace posible la Eutopia, a través, por ejemplo, de un proceso de organización popular, en defensa del Derecho a la VIDA, conocido como Minga Indígena; proceso organizativo, que lo menos data de 1971 para acá; y que ha venido reclamando reivindicaciones alrededor de la tenencia de la tierra, del reconocimiento legal de propiedad de la tierra para las comunidades indígenas en el país, reconocimiento que les permita, entre otros asuntos, por lo menos ser consultados, de manera previa, a propósito de cualquier proyecto extractivista de recursos minero-energéticos, que se encuentren en el subsuelo de su territorio. Es más, en medio de estas exigencias, alrededor de una mejor distribución de la tierra en el país; no solo para los indígenas, sino para la población en general, se hace un llamado al respeto de la vida de los líderes sociales, que por asumir estas acciones de Eutopía, no solo han venido siendo estigmatizados de delincuentes, sino asesinados dentro del territorio nacional.

Los lugares de la Eutopia, son, entonces, los de la construcción del reconocimiento del otro, en tanto diferente, son pues, los de la propuesta de la alteridad. Alteridad que le apuesta no solo a un único camino, sino a una multiplicidad de caminos, a una multiplicidad de tener que ver, sentir, pensar, actuar, ser y hacer en el mundo de la vida, en donde por antonomasia se supera, se deja de un lado, toda propuesta fundamentalista. La Eutopía se hace evidente en donde a pesar de ver que todo camino posible es cerrado por el libre mercado, se abren nuevos caminos, en donde el disfrute, el goce, el aliento de vida, de lo más mínimo, hace la diferencia. Pues es ahí, donde en el día a día, en su lectura crítica y propositiva, se resuelven las cosas.

En la otra orilla nos encontramos con la Distopía, que encuentra su cuerpo, su ser y hacer, en la propuesta del capital, que se globaliza, que se homogeniza en nuestra cotidianidad, en el día a día del mundo de la vida, que nos lleva a instrumentalizar y cosificar todo cuando es y no es. Allí donde hemos sido formados, bajo un catolicismo fundamentalista, para obedecer y para asumir posiciones

igualmente fundamentalistas, en donde estigmatizamos al otro, a lo diferente: de guerrillero, comunista, terrorista, o revolucionario. Lo estigmatizamos para negarlo, para borrarlo del mapa, para desplazarlo, para desaparecerlo, para torturarlo, para asesinarlo; porque lo preferimos en la guerra y no en la disputa de la palabra, en el ágora.

En este contexto de Distopía, se impone la dictadura, no solo de la bota militar, sino del poder ejecutivo, sobre lo judicial y lo legislativo, en “repúblicas” como la nuestra, disfrazadas de democracia. Dando con ello una estocada a los Estados Sociales de Derecho.

En esta orilla de la Distopía, de manera demagógica se habla de democracia, pero, se sataniza la libertad de expresión, se asesina al que piensa dice y hace diferente al statu quo, que reina bajo la propuesta de libre mercado.

Es esta orilla, la de la Distopía, la guarida de un gran monstruo que no permite construir desde una orilla distinta a la de él.

Es, en medio de este contexto de Distopía, que, en Colombia, de manera particular, a algunos se nos ocurre pensar, que lo que ha triunfado y triunfa es la contrarrevolución sin haber habido revolución. Bajo esta orilla, se pretende resolver la convivencia a partir de la guerra, y no del diálogo, por eso no nos extraña, que en el mismo senado de la República se aplauda, por estos días de 2019, por parte de los falsos pacificadores de la Distopía, que se prefiera a los guerrilleros en el monte, empuñando las armas contra sus hermanos de sangre, y no en las salas del congreso de la República a través de su palabra, que es calificada, por parte de estos falsos pacificadores, de sicaria.

Los del lado de la Distopía, en Colombia, le siguen apostando a la guerra, porque ese es su mayor negocio, y no a los escenarios de una sana convivencia.

La Distopía, a la manera de uno de los mayores demagogos del globo: Paul Joseph Goebbels, crea falsos monstruos. De este modo, demoniza a lo que no es, hace, siente, piensa y actúa como él; llega incluso a ridiculizarlo, porque no solo no entiende su lógica, sino que considera que no debe ser. porque ha aprendido, la cosmovisión de la Distopía, que solo lo que es, es el ser, y lo que no es, es el no ser. Es más, de lo que se debe hablar, o mencionar, es del ser y no del no ser; porque no hay otra opción posible, que la de la propuesta del capital, que es lo que es.

La Distopía, entonces acude, no solo a la fuerza de las armas, a la miopía e ignorancia histórica y política de las grandes masas humanas, sino a toda manifestación guerrerista posible, a saber: al deseo de venganza, al odio, al miedo, a la manipulación mediática, a la guerra y al bloqueo comercial, al desabastecimiento del mínimo vital, para todo aquel que se encuentre al lado o a la orilla, de lo que, para la Distopía, no es.

Pero, parada en la Eutopía, desde su espíritu de agon, de lucha, una inteligencia distinta a la del capital, se cuela, como la arena, entre los dedos de la Distopía. De esta manera, se resiste y sobrevive a su brutalidad. Se resiste, en una primera instancia, poniendo en duda, en sospecha, en suspenso, todo discurso, por lo demás demagógico, de la Distopía, cuando, esta, la Distopía, hace referencia a la libertad, al respeto por los derechos humanos y a la defensa de la democracia.

Memoria

“El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio del poroto, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado, y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales.” Bertolt Brecht

En el mismo sentido de las palabras introductorias a este documento, deseo aclarar que lo que expondré en estas líneas, no es de mi total autoría; es, de alguna manera, un conjunto de ideas, de pensamientos, de sentimiento, de anhelos, de esperanzas, pronunciadas por otros; muchos de ellos y de ellas víctimas directas, de esta guerra al interior de nuestro país; palabras que he hecho mías, de las cuales quiero hacer memoria.

Es más, he de anotar que buena parte del contenido de este apartado, ya lo he expuesto en el texto de Posconflicto en Colombia una utopía (Avendaño Avendaño, noviembre de 2018). Sin embargo, para esta versión, estas líneas, que hacen referencia a la memoria, han sido ampliadas con algunas otras reflexiones, en primer lugar, a propósito de la mordaza a la libertad de expresión, que algunos falsos pacificadores en Colombia, quieren ponerle, a los maestros de espacios formales de educación; y por otro lado, con algunas reflexiones, alrededor de la memoria, sobre la necesidad de volver al sentido, al encuentro con el sentido por el valor de la vida; sentido que la guerra, en ausencia total de Estado, nos ha querido arrebatarnos, pero que se ha resistido, a través de ejercicios de Eutopía, relacionados con la acción de volver a pasar por el corazón todo lo vivido, de recordar; acción de Re-cordis.

Quiero hacer explícitas estas reflexiones, porque, entre otros asuntos, espero que vivencias como las que tuve en clase, en el mes de noviembre de 2017, con los estudiantes tanto de la Universidad Pedagógica como de la Distrital, no vuelvan a ocurrir. Me refiero, de manera particular a la siguiente pregunta, hecha a los estudiantes, al momento de iniciar la clase en mención: Como colombianos, en estos primeros días del mes de noviembre, ¿Qué imágenes, qué ideas, qué hechos, nos vienen a la memoria, cuando escuchamos Palacio de Justicia, en Bogotá?

Me sorprendió, el silencio inicial de la mayoría, lo menos de un 95% de aproximadamente 500 estudiantes, con quienes tuve que ver en esa semana. Con el paso de los minutos, en medio del inicio de dichas clases, las primeras respuestas

hicieron referencia a nombres como el de Alfonso Reyes Echandía, porque uno que otro estudiante era egresado de un colegio en Bogotá que así se llama; y porque allí, en el Palacio de Justicia, habían escuchado, dichos estudiantes, había muerto el señor Echandía, en hechos, que no recordaban.

De manera seguida, otros estudiantes, acudiendo a su memoria, anotaron que, por esa misma semana, cerca de lo ocurrido en el Palacio de Justicia, el 6 y 7 de noviembre de 1985, se había dado la tragedia de Armero, que había sepultado a miles de personas. Catástrofe natural que por lo demás, cayó como anillo al dedo, mejor que el partido de fútbol entre Millonarios y el Unión Magdalena, a quienes querían ocultar lo sucedido en el Palacio de Justicia, en el que se dio la toma por parte del grupo guerrillero llamado M-19 y la retoma, por parte del ejército nacional.

Toma y retoma, ambas armadas, en donde no solamente se asesinó a la justicia, en defensa de la democracia, para algunos; sino que se desapareció de manera forzada, se torturó y se asesinó, a lo menos 11 personas, ciudadanas del común, que se encontraban en la cafetería del Palacio de Justicia al ser estigmatizadas como guerrilleras del M-19. Ellas fueron, o son aún, si duda, para sus familiares, porque viven en su memoria: Gloria Anzola de Lanao, Luz Amparo Oviedo, Luz Mary Pórtela León, Gloria Stella Lizarazo, Ana Rosa Castiblanco, Norma Constanza Esguerra, Héctor Jaime Beltrán, Bernardo Beltrán Hernández, Carlos Augusto Rodríguez, Cristina Guarín Cortés y David Suspes Celis.

He querido, aunque seguro a la mayoría de las personas que han de tener que ver con este texto, no les diga, inicialmente nada, volver a pasar por nuestros corazones, de colombianos, de ciudadanos del mundo, los nombres de estas personas, porque ellas no son simples cifras, no son números, de la violencia sociopolítica que ha vivido Colombia, durante más de 60 años. Estas personas, tuvieron carne, tuvieron huso, tuvieron familia, tuvieron rostro, tuvieron un tiempo y un lugar, mientras sus cuerpos físicos estuvieron con nosotros, en medio de nosotros. Estas personas, no son, a la manera de lo que denuncia Eduardo

Galeano, en su texto *los nadie*, una partida de nadies. Estas personas tienen historia, son y serán aún para sus familias, y sus nombres, socialmente, merecen ser limpiados, del estigma de guerrilleros.

Los familiares y amigos de todos estos ciudadanos del común, arrebatados de sus familias por la irracionalidad de la guerra, luego de 34 años, claman a la sociedad colombiana y al mundo entero, que se revele la verdad a propósito de cómo y por qué los mataron, de que les digan en dónde están los restos de sus seres queridos y de que se los devuelvan, para poderlos enterrar de acuerdo a sus apuestas con lo sagrado.

Esta ausencia de memoria histórica, por lo menos de la gran mayoría, y que es calificada por algunos académicos como propia de analfabetas históricos, y diríamos con Bertolt Brecht, de analfabetos políticos, y que aún in-visibilizan los hechos conocidos como el Holocausto del Palacio de Justicia, entre otros altamente significativos para la memoria histórica del país ¿A qué responde? ¿Pasará lo mismo, si se le pregunta a un estadounidense del común por el 11 de septiembre? ¿Tendrá que ver acaso esta vivencia, con la máxima en donde algunos sostienen, que quien no conoce su historia está condenado a repetirla? ¿Será acaso esta la intención, la de repetirla? ¿Tendrá que ver esta vivencia de clase, con una apuesta por el olvido, por la ausencia de memoria histórica?

Es más, ¿tendrá que ver esta vivencia de clase, de aula, con la ausencia formal, por lo menos hasta 2017 y desde 1984, en las aulas colombianas, de clases que hagan mención a la historia de nuestro país, a la historia patria?... Para verdades el tiempo, anota un dicho popular.

Pero parece, que esto último, en Colombia va a cambiar, pues **Honorables Parlamentarios**, senadores de la República y el alto ejecutivo, se propusieron en el 2017, contribuir, a través de la formulación de una ley, no sólo con el fortalecimiento de la memoria histórica, sino con una apuesta por un pensamiento crítico al interior

de las aulas, que forme a los estudiantes en la identidad nacional. Así lo manifestó la prensa local finalizando el mes de diciembre de 2017 (Espectador, 2017). ¿Será posible? Confíemos en que sí, apostémosle a la utopía.

Porque sin duda, es necesario hacer memoria de estas vivencias que han identificado el estado de violencia sociopolítica que hemos vivido en Colombia por décadas, como las ocurridas en el Palacio de Justicia, el 6 y 7 de noviembre de 1985; no sólo para exigir, como constituyentes primarios, que no vuelvan a ocurrir, sino para que no impere el olvido, sino más bien la justicia.

Justicia, no sólo para los familiares de los desaparecidos forzados del Palacio de Justicia, o para los familiares de los magistrados que allí fueron asesinados, por quienes de uno u otro bando tenían las armas, como el presidente de la Corte Suprema de Justicia, el señor Alfonso Reyes Echandía, silenciado por la irracionalidad de la guerra en su grito de cese al fuego, sino para toda la sociedad colombiana.

Es más, memoria. Porque no es posible encarcelarla, porque como lo canta León Gieco, en su tema musical: La Memoria, publicado, en el 2001, en el álbum Bandidos Rurales, todo está guardado en ella, tanto la barbarie como la vida. De este modo, ¿Perdón?: Quizás. ¿Olvido?: Nunca jamás.

Entre otras cosas, porque hacer memoria, sobre todo de lado de las víctimas directas, cuesta. Cuesta, por ejemplo, a través de un ejercicio de resiliencia, reconstruir los hechos, porque es volver a poner en frente, delante de cada humanidad, con el corazón en la mano, el lugar y el tiempo en el que éstos se dieron; es volver sobre el dolor, la impotencia, la rabia, la culpa. Pero también, y, sobre todo, volver sobre el aliento de vida, sobre la ceniza de lo que fue, para volver a empezar de nuevo.

Y en muchas ocasiones, cuando esto ocurre, hasta el miedo asalta a la conciencia y la opaca, la calla, la ahoga en un grito agónico que la acobarda. Porque, como podría anotar Eduardo Galeano, acudiendo a algunas de sus ideas, en estas ocasiones el miedo que habita y gobierna el mundo del mercado, asalta a las conciencias individuales y colectivas.

Asalta para quedarse, al precio y a costa de lo que sea, para perpetuarse; amenazando a quien atrapa, de extirparle la poca vida que le queda; condenándolo así, al silencio, a la muerte de su palabra, a la muerte de lo que ha construido, pensado, soñado y esperado con otros; condenándolo a la ausencia de libertad, a la impunidad.

Hacer memoria implica denunciar, en la mayoría de los casos, enfrentándose una y otra vez con el victimario, y como si fuera poco, con la ausencia de Estado, que no solamente ha favorecido la violación del derecho, sino que, en muchas ocasiones, lo ha consentido, le ha dado vía libre para que así sea, lo ha patrocinado. Peor aún, en muchas ocasiones el Estado ha concertado con el victimario, cuando no ha sido él mismo, el victimario.

Hacer memoria implica exponerse al escarnio público de la indiferencia de la mayoría, a la estigmatización, al aislamiento social, al: por algo será.

Hacer memoria implica entonces ir contracorriente contra la impunidad; enfrentándola, mirándola a la cara, a los ojos y penetrándola para arrebatársela, diríamos con Silvio Rodríguez, lo que le ha robado al amor (en su tema musical: sueño con serpientes, del álbum publicado en 1975, llamado Días y Flores) en una y otra oportunidad.

Hacer memoria implica enfrentarse, una y otra vez, a la infamia, en la esperanza de vencerla.

Todo esto y más, cuesta hacer memoria. Pero en muchas ocasiones ella, con la ayuda de otros se opone a callar. Porque, ¿Qué más tiene que perder? Si le han arrebatado hasta la vida misma. Así, en su agonía, que se resiste a morir, se levanta, aferrada de su anhelo de verdad, de justicia, de reparación; no sólo para decir: Nunca Más, sino para denunciar a la barbarie y para anunciar tiempos y espacios de vida digna.

Ahora bien, anclados en la necesidad de hacer memoria, considero que nuestra razón de ser de maestros, por lo menos en nuestro aquí y ahora en Colombia, no puede dejar, de denunciar la barbarie y anunciar tiempos y espacios de vida digna; así, se impongan, bajo la razón de la distopia, propuestas de mordaza para la libertad de cátedra de los maestros, inicialmente de profesores que tienen que ver con espacios de formación básica y media.

De este modo, frente a este tipo de propuestas, considero necesario exigir, antes que nada, respeto a nuestra labor misional de maestros. Con ello, creo necesario denunciar y anunciar lo siguiente:

Cuando apostamos a la construcción de memoria, los maestros, de básica, media y educación superior en Colombia, no hacemos proselitismo político, no adoctrinamos a nadie. Formamos ética y políticamente a los estudiantes con quienes tenemos que ver en las aulas de clase, independientemente de la disciplina o área del saber a la que nos dedicamos; ante todo, cuando los invitamos a pensar por sí mismos, a no pasar entero y a asumir una actitud crítica y propositiva de lo que nos circunda.

Cuando apostamos a la construcción de memoria, los maestros, de básica, media y educación superior en Colombia, estamos convencidos que no solo formamos en lo técnico o lo científico, sino, y ante todo, en lo ético y lo político, por que formamos seres humanos y no otro tipo de especies vivas en el planeta.

Cuando apostamos a la construcción de memoria, los maestros, de básica, media y educación superior en Colombia, asumimos como punto de partida, nuestra realidad local y global, sus distintas vivencias y conflictos; que como en toda obra de arte está llena de diferentes matices, en donde reina la incertidumbre y no las verdades absolutas.

Cuando apostamos a la construcción de memoria, los maestros, de básica, media y educación superior en Colombia, rechazamos todo intento arbitrario, inquisitorio y por lo demás, nacistas o dictatorial, de extrema derecha o de extrema izquierda, que intente cercenar nuestra libertad de expresión al interior de las aulas en las que nos encontramos con los estudiantes con los que tenemos que ver; cuando, por ejemplo, hacemos una crítica a los gobiernos de turno, o manifestamos abiertamente nuestra simpatía a todo aquello que nos conduzca a nuestro derecho constitucional de la protesta social.

Cuando apostamos a la construcción de memoria, los maestros, de básica, media y educación superior en Colombia, nos afirmamos como defensores de sociedades democráticas; conscientes de que no existen verdades absolutas en nuestra relación con el saber, nos oponemos, de manera categórica, a toda insinuación de prohibición del debate político, del diálogo al interior de las aulas, en donde ejercemos nuestra labor de enseñanza aprendizaje. En tanto que dicho debate, dicho ejercicio de diálogo, hace parte inherente de nuestra relación con la producción de conocimiento, con la producción de saber.

Cuando apostamos a la construcción de memoria, los maestros, de básica, media y educación superior en Colombia, decimos, con Rubén Blades “Prohibido olvidar;” a pesar de que lo que reine, sea la indiferencia de las mayorías. A pesar de las prohibiciones de ir a la escuela a estudiar, de la ausencia de garantías, de la ausencia de Estado, para vivir con dignidad. A pesar de la prohibición de los saberes que se encuentran al interior de las ciencias humanas y de las ciencias sociales y con ello, la prohibición a quejarse a través del ejercicio del debate, y de la pregunta

por los espacios y los tiempos para la libertad. A pesar de todo ello, decimos, prohibido olvidar.

Por último, en esta necesidad de hacer memoria, se hace fundamental, para todos los colombianos, y para todos los habitantes de este globo (porque buena parte de los crímenes cometidos en Colombia han sido crímenes de lesa humanidad) ir al encuentro con aquello que como seres humanos nos da sentido; se hace esencial ir al encuentro con todo aquello que rescata el valor de la vida, de una vida digna; porque las víctimas, en tanto personas, en tanto seres humanos, no son simples cifras de un dato estadístico. Sin embargo, en este orden de ideas, a propósito de la memoria, es clave decir, que, el sub-registro, rebasa toda estadística posible de crímenes de guerra en Colombia, que se estima está por encima de los 8 millones y medio de personas.

Este llamado es para todos los habitantes del planeta, porque no podemos asumir la actitud de espectadores pasivos frente a lo que ha venido ocurriendo y ocurre aún en Colombia. Por eso, la invitación es a asumir ejercicios de praxis, en donde dejemos que lo que le da valor a la vida, vuelva a pasar, y siga pasando por el corazón; es decir, la invitación es a asumir acciones constantes de Re- cordis.

Este tipo de encuentros, sin duda los podemos hacer posibles, acudiendo a escenarios y/o monumentos, como el del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) ubicado, y abierto, desde diciembre de 2012 en Bogotá, para dignificar y homenajear a las víctimas y llenar de esperanza a sus familiares y amigos, a través de sus testimonios, reflejados en el recuerdo de sus vivencias con sus seres queridos, ahora desaparecidos.

Es necesario hacer posible, en nuestros espacios de vidas cotidiana, este tipo de escenarios como el del CMPR; hacerlos posible, en diversos sitios del país, sobre todo en aquellos lugares en donde la guerra se sigue ensañando contra la población civil; seguro no en las mismas proporciones arquitectónicas, al del CMPR,

pero sí, con el mismo sentido de hacer memoria; porque en medio de lo que allí se genera, posibilitamos espacios de sanación para nuestros espíritus individuales y colectivos.

Re – cordis, para recordar, y con ello reconocer la vida, la obra, la historia de millones de víctimas directas que ha dejado y deja aún el conflicto armado en Colombia; es más, para llenar de esperanza a sus familiares y amigos.

Recordarlos por ejemplo, a la manera de lo expuesto, por estos días del mes de junio de 2019 en el CMPR, a través de las cosas que los acompañaban y que hablaban de lo que hacían, de sus apuestas, de sus sueños, de sus alegrías y malos genios, de sus miedos, de las personas con quienes compartían.

Re - cordis, no para asumir actitudes y acciones de venganza, al reabrir heridas; porque con seguridad la vida del cuerpo físico, de las personas caídas en medio de la guerra, no la vamos a volver a tener. O porque no es posible, devolverle el tiempo y los espacios de vida que les arrebataron, por ejemplo, a los familiares de los desaparecidos forzados, cuando se llevaron a sus seres queridos. Sino porque de alguna manera, insisto, todos los colombianos hemos sido, y seguimos siendo víctimas de este conflicto.

Hermanos de sangre somos todos los que hemos vivido este conflicto armado en Colombia, así no hayamos sido paridos por el mismo vientre. Nos hemos venido matando y todavía lo hacemos, entre nosotros mismos. Usted hermano guerrillero, usted hermano paramilitar, usted hermano perteneciente al ejército nacional. Usted que ha empuñado el arma, usted que ha puesto y sigue poniendo el cuerpo, el pecho, es víctima también de esta guerra fratricida.

Por eso, la guerra que vivimos aún en Colombia, es una tragedia, a la manera de como la contaron los trágicos griegos Esquilo, Sófocles y otros. No importa de qué bando de guerra hemos venido siendo; algunos, la mayoría podrán afirmar que

de ninguno; sin embargo, somos todos hermanos de nuestras Antígonas; todas víctimas de este conflicto armado por algo más de 60 años.

Tragedia colombiana

El posconflicto en el contexto colombiano, es pues, una utopía que nos sirve para caminar, en tanto que los acuerdos de fin del conflicto con las pasadas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC –EP-)⁵⁹, entre otros asuntos, no significan, por ahora, en Colombia, el fin del conflicto armado, o el fin del paramilitarismo, o el fin del desplazamiento forzado. Pero seguro si son el “primer paso” o uno de los pasos, a escenarios y tiempos reales de verdad, justicia, reparación y ante todo de memoria, para la sociedad colombiana en general.

Sociedad colombiana que, por lo que relataba el trágico griego clásico Esquilo en el 458 Antes de Cristo, aproximadamente, se asemeja, por lo menos en su espíritu de venganza de sangre, a lo que vivieron, según la tragedia de La Orestíada (Esquilo, 1993), la estirpe de los Tantálidas. Pues, como en la tragedia en mención, nosotros, los colombianos, nos venimos matando, entre nosotros mismos, entre hermanos, por lo menos desde cerca de los inicios del siglo XX hasta hoy.

De este modo, pareciera que, sobre nosotros, los colombianos, reina la maldición de la guerra, expuesta por Esquilo. Pues, por lo que allí se expone, bien se podría afirmar que somos los descendientes de los Atridas. En tanto que, por ejemplo, no hemos tenido oídos para escuchar, quizás, por la ausencia de memoria colectiva, las profecías de nuestras Casandras, cuando, nos han hablado, en innumerables ocasiones, de Crónicas de Muertes Anunciadas⁶⁰.

⁵⁹ Digo pasadas FARC -EP-. Porque en tiempos de pos acuerdo con esta guerrilla, hoy día, han pasado a llamarse, por lo menos públicamente, a partir del jueves 31 de agosto de 2017, Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC) (ELTIEMPO.COM, 2017)

⁶⁰ Al respecto sugiero leer Crónica de una muerte anunciada. (García Márquez, 1985)

De esta manera, al parecer, no hemos podido, dejar a un lado, nuestros genios vengadores de raza, de indiferencia, y sobre todo de desigualdad social. A pesar de que los Coros de la Justicia, de la Verdad, de la Reparación Integral, de la Memoria y de las Exigencias de no Repetición, no dejen de taladrar nuestros oídos, nuestras conciencias.

Muchos colombianos y colombianas, han regresado del exilio, seguro no para vengarse, a la manera de Orestes, por la sangre de sus seres queridos derramada y mezclada con los mares, con los ríos y con la tierra. Sino, para empezar de nuevo; para denunciar y repudiar la impunidad; en la esperanza de escenarios de justicia, verdad y memoria, de escenarios de democracia.

Es más, muchos colombianos y colombianas, movidos por lo que tienen en el corazón, en el vientre, más que en su razón; Antígonas, a la manera de la tragedia griega clásica de Sófocles contada aproximadamente por el 442 Antes de Cristo (en tanto que entre hermanos, como los de Antígona (Sófocles, 1992), nos hemos matado dentro y fuera de nuestras fronteras), han regresado, venciendo sus miedos al encuentro con el pasado, venciendo sus miedos incluso a la muerte. Han regresado, en una actitud díscola y utópica respecto de las acciones del Estado, en la esperanza de poder encontrar, si ya no vivos, a sus familiares desaparecidos en la guerra, para poder enterrarlos, de acuerdo a sus creencias, de acuerdo a lo que para ellos es sagrado. Así, el Estado, déspota de Creonte, se siga oponiendo y siga decretando, para los restos de los *traidores de la patria*, su pudrición en medio de la exposición a las inclemencias del sol, y su posterior aniquilamiento por parte de los buitres.⁶¹

Referencias

Avendaño Avendaño, E. (2019). Reflexiones preliminares de una práctica pedagógica universitaria humanista. En A. Díaz Velasco, J. Pachón Moreno,

⁶¹ Sugiero, leer, en relación con este asunto: Antígona y Creonte. Rebeldía y Estado en Colombia; del historiador sueco Roland Anrup.

- L. Rojas Camargo, R. Alzate Lubo, & V. Durán Camelo, *Cuestiones de sentido de la (formación en) Educación Física* (págs. 91 - 114). Armenia Colombia: Editorial Kinesis.
- Avendaño Avendaño, E. (noviembre de 2018). Postconflicto en Colombia: una utopía. En R. Jiménez, & Et al, *Ensayos sobre el post-conflicto. ¿Es el fin del conflicto?* (págs. 51 - 76).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). La investigación - acción como ciencia educativa crítica. En *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Martínez Roca.
- Espectador, E. (30 de 12 de 2017). Regresan las clases de historia a los colegios. *El Espectador*. Recuperado el 22 de 01 de 2018, de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/regresan-las-clases-de-historia-los-colegios-colombianos-articulo-731113>
- Esquilo. (1993). *La Orestíada: Agamenon, Las Coeforas y Las Euménides*. (B. Perea Morales , Trad.) España: Editorial Gredos.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. España: Ediciones Siglo XXI.
- Galeano, E. (30 de agosto de 2012). *Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la utopía?* Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de <https://www.youtube.com/watch?v=GaRplBj5xho>
- García Márquez, G. (1985). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: La oveja negra.
- Sófocles. (1992). *Antígona*. (A. Alamillo, Trad.) España: Editorial Gredos.
- Uribe , D., & Markers, M. (19 de junio de 2016). *#Dejemosdematarnos*. (D. d. Uribe), Productor) Recuperado el 6 de junio de 2019, de https://www.youtube.com/watch?v=Fojwlc-4_zU

30.

IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJES EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL SINÚ, EN LA CIUDAD DE MONTERÍA, COLOMBIA

Nelson Figueroa Mendoza⁶²

nelsonfigueroa@unisinu.edu.co

Universidad del Sinú - Elías Bechara Zainúm

Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

Montería, Córdoba, mayo de 2019

<https://www.unisinu.edu.co/>

Resumen

Esta ponencia emerge de una investigación realizada en la Universidad del Sinú, en la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, en la ciudad de Montería, Colombia.

A pesar de la amplia literatura moderna sobre el tema, existe muy poca evidencia empírica sobre el estudio de estilos de aprendizaje de estudiantes de educación superior en esta región del país. Esta investigación pretende por un lado compartir resultados obtenidos a partir de la aplicación de un modelo muy utilizado para medir estilos de aprendizajes en las personas. Por otro lado, incidir en la necesidad que tenemos los docentes en estudiar las variantes del aprendizaje y mirar los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica que nos permita ayudar a mejorar el desempeño formativo en nuestros estudiantes.

⁶² Figueroa M. Nelson. Docente investigador Universidad del Sinú. Facultad de Ciencias Económicas, administrativas y contables

Mg. Desarrollo Empresarial. /Ciencias de la Educación. Código ORCID 0000-0002-1421-6430
nelsonfigueroa@unisinu.edu.co

El estudio del aprendizaje es una asignatura obligada de todo docente moderno. Por lo tanto, conocer distintas perspectivas y enfoques del aprendizaje siempre constituye una tarea pedagógica continua. Sean estos ambientes de aprendizaje, teorías de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, o para nuestro caso estilos de aprendizaje.

Palabras claves: estilos de aprendizajes, estilo activo, estilo teórico, estilo reflexivo, estilo pragmático. Modelo de Honey & Alonso.

ABSTRACT

This paper emerges from a research carried out at the Universidad del Sinú, in the Faculty of Economic, Administrative and Accounting Sciences, in the city of Montería, Colombia.

Despite the extensive modern literature on the subject, there is very little empirical evidence on the study of learning styles of higher education students in this region of the country. This research aims on the one hand to share results obtained from the application of a model widely used to measure learning styles in people. On the other hand, to influence the need that teachers have to study the variants of learning and to look at learning styles as a pedagogical strategy that allows us to help improve the educational performance of our students.

The study of learning is a compulsory subject of every modern teacher. Therefore, knowing different perspectives and approaches to learning is always a continuous pedagogical task. Be these learning environments, learning theories, learning strategies, or for our case learning styles.

Keywords: learning styles, active style, theoretical style, reflective style, pragmatic style. Honey & Alonso model.

Introducción

En un trabajo de investigación sobre diversas clasificaciones respecto a estilos de aprendizaje, Pantoja et al. (2013), logran mostrar, entre otros aspectos, que uno de los modelos de estilos de aprendizajes, de mayor utilización entre los distintos modelos existentes, de reconocida aceptación histórica, y además adaptado a su

aplicabilidad a la educación universitaria, es el modelo de la Española Catalina Alonso (1999) adaptado de Honey y Mumford (1993), y que sigue a su vez, la línea de David Kolb, reconocido psicólogo Estadounidense, quien en la década de los 70s propuso un modelo de aprendizaje basado en diversos estilos.

Un objetivo principal en la fase inicial de esta investigación fue identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la facultad mencionada; utilizando un instrumento validado y reconocido como lo es el Cuestionario de Honey & Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), con el fin de analizar los cuatro estilos de aprendizaje que propone el modelo, estableciendo la predominancia de cada uno de ellos, comparándolas con otras variables incidentes en el aprendizaje, correspondientes a datos académicos y rasgos personales, tales como, programa que cursan, jornada, sexo, entre otros.

El concepto mismo de Estilo de Aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo. (Guzman, 2018); Al tenor del autor, de tal forma que Honey & Alonso han partido de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de David Kolb para llegar a una aplicación de los Estilos de Aprendizaje. Con base a la teoría de Kolb, tomaron los estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático; los cuales sirven no solo para determinar los estilos predominantes, sino trazar perfiles de los aprendizajes de forma individual y colectiva.

Teorización

Para Prensky (2010), los jóvenes de hoy no pueden aprender como los jóvenes de ayer, porque son diferentes sus cerebros y su cultura. La escuela tradicional debe incorporar formatos educativos basados en el ocio y el entretenimiento, es decir no podemos mantener las estructuras educativas basadas en la enseñanza

convencional. Este siglo esta presenciando nuevas sociedades, estamos en una sociedad de aprendizaje.

Desde, el ya clásico y notable informe “Aprender a Ser”, se entendía que La pedagogía moderna viene marcada por este tránsito de la idea de formación basada en la enseñanza, a la idea de una pedagogía basada en el aprendizaje continuo. “La comprensión del mundo es uno de los fines principales de la educación” (Faure, 1972).

Uno de los peligros de anteponer la enseñanza al aprendizaje, la encontramos en una escisión histórica que menciona Serres (2008), cuando afirma que: La universidad moderna y la ciencia ha cambiado la sociedad con grandes efectos, separo de manera brutal dos grandes grupos sociales; por un lado, las letras y por otro las ciencias. Originando profesionales instruidos incultos; y por otro lado cultivados ignorantes; es decir personas cultas ignorantes y personas inteligentes incultas.

Seguir educando desde la enseñanza sin tener en cuenta el aprendizaje, invita a seguir dividiendo la educación de una forma elitista y excluyente.

El enfoque educativo “centrado en el alumno” considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Es necesario y fundamental tomar en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades. Esta perspectiva asume que los docentes deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje, así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer a cada alumno y comprender el proceso de aprendizaje. (Reveles, 2017).

Los antecedentes del modelo utilizado en este estudio lo encontramos en el modelo planteado por David Kolb como ya se mencionó anteriormente, por lo que se hace necesario revisar la concepción básica de esta teoría:

Kolb identificó dos dimensiones principales del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Decía que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido. Describió dos tipos opuestos de percepción: las personas que perciben a través de la experiencia concreta, y las personas que perciben a través de la conceptualización abstracta (y generalizaciones). A medida que iba explorando las diferencias en el procesamiento, Kolb también encontró ejemplos de ambos extremos: algunas personas procesan a través de la experimentación activa (la puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas), mientras que otras a través de la observación reflexiva. (Tecnológico de Monterrey, Lozano, 2000).

Es importante conocer en un sentido amplio, los distintos aspectos que conlleva el estudio de los estilos de aprendizaje, desde la concepción de diversos autores, con el propósito de no quedarnos atrapados en una visión reducida en cuanto a su significado.

En este sentido es importante el aporte que nos brindan los autores Domingo Gallego y Catalina Alonso cuando describen:

“Un problema de comprensión semántica existe del concepto de Estilo de Aprendizaje. Tal vez esta complejidad y multiplicidad de definiciones haya sido una de las causas por las que esta Teoría no haya llegado a difundirse plenamente, hasta ahora, entre los profesionales de la enseñanza. El concepto mismo de Estilo de Aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada en las distintas investigaciones. La mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo”. (Gallego & Alonso, 2012).

En la tabla 1 se pueden apreciar algunas de las definiciones que se abordan en el estudio del tema por parte de los autores citados:

Tabla1. Definiciones Estilos de Aprendizaje

AUTOR	DESCRIPCIÓN DEL CONCEPTO
Hunt (1979, p.27)	Los estilos de aprendizaje son las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender. o la estructura que necesita el discente para aprender mejor.
Dunn & Dunn (1972)	El Estilo de Aprendizaje es un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno
Gregorc (1979)	Afirma que el Estilo de Aprendizaje consiste en “comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”.
Schmeck (1982, p.80)	Un Estilo de Aprendizaje es “simplemente el Estilo Cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”.
Kolb (1984)	Nos presenta su modelo de aprendizaje por la experiencia y afirma que los Estilos de Aprendizaje se desarrollan como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual.
Smith (1988:24)	Los Estilos de Aprendizaje son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”.
Keefe (1982)	“Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo perciben los

discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Fuente. Elaboración a partir de (Gallego & Alonso, 2012). (Hernandez, 2010)

Cabe destacar que el énfasis de estos autores pasa por el papel importante que juega la percepción del individuo como proceso, a través de la comunicación e interacción con las demás personas, ya que todos nos diferenciamos notoriamente en estos procesos.

Tampoco hay que apreciar estos estilos como fijos e inamovibles, ya que pueden ser diferentes, dependiendo del contexto, pueden variar con la edad de la persona, pueden ir mejorando, y una de las ideas básicas de este modelo es esa, que de hecho mejoren a partir del autoconocimiento del dicente y del docente sobre sus propios estilos de aprendizaje, para así poder plantear estrategias de mejoramiento. Al respecto de lo anterior Lam-Phoon (2006) sostiene que los estilos nos ayudan a clasificar y analizar los comportamientos. Citado por (Hernandez, 2010).

Se afirma desde diversas disciplinas y ciencias de la gestión que estamos en una sociedad del conocimiento, pasando por el reconocido libro de Peter Drucker (La Sociedad Postcapitalista, 1993) en el ámbito del management, donde prácticamente esboza que se aproximaba una sociedad del conocimiento para el siglo XXI, y esto requería una persona educada de manera muy diferente a todo lo conocido anteriormente; adicional a esto, existe literatura extensa que coinciden con esta posición en cuanto a la sociedad del conocimiento; pero pese a estos y otros planteamientos al respecto, sabemos que todo conocimiento primero debe ser aprendido, por lo que no es descabellado afirmar que estamos más en una sociedad del aprendizaje; como lo han sostenido igual diversas explicaciones.

El aprendizaje es fundamental para el progreso de la humanidad, para la prosperidad económica, el bienestar social y la realización personal, y para velar por un planeta sostenible. En el futuro, el aprendizaje adquirirá una capital importancia para toda la sociedad globalizada. Por este motivo, debemos rediseñar

por completo la forma en que abordamos el aprendizaje: cómo lo pensamos, lo organizamos, lo financiamos y lo alimentamos. (Cisco System, 2010).

Así mismo sostiene el informe que: “la sociedad del aprendizaje debe organizarse sobre la base de un conjunto de principios diferentes, que exige un nuevo sistema educativo, caracterizado por nuevas maneras de organizar el aprendizaje, nuevas formas de evaluación y acreditación, diferentes modelos de inversión y financiación, y una infraestructura apta para sus fines”. Ibid. (pág. 3).

Esto constituye uno de los motivos del porque el tema del aprendizaje sea quizás, uno de los temas mas estudiados en la educación en los últimos lustros. La complejidad en medio de la diversidad de los aprendizajes nos permite conocer que no todos aprendemos de la misma forma, y más aún, una persona puede aprender de forma distinta, dependiendo de su edad, del lugar, de la situación, de las condiciones o factores intervinientes en un contexto determinado.

Muchas investigaciones han comprobado la diversidad y relatividad del aprendizaje. Encontramos sujetos que organizan sus pensamientos de forma lineal, secuencial, mientras que otros prefieren un enfoque holístico. Estos puntos de vista pueden condicionar el uso del tiempo, la organización física de los ambientes, la planificación diaria, la visión del cambio y la perspectiva de futuro. Más aún, las investigaciones cognitivas han demostrado que las personas piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de forma diferente. La Teoría de los Estilos de Aprendizaje ha venido a confirmar esta diversidad entre los individuos y a proponer un camino para mejorar el aprendizaje por medio de la reflexión personal y de las peculiaridades diferenciales en el modo de aprender. (Gallego & Alonso, 2012)

A continuación, se detallan las características generales de cada estilo, así como las condiciones que favorecen o no, los ambientes de aprendizaje.

Tabla 2. Características Estilos de Aprendizajes

Estilos	Característica general	Aprendizaje Favorable	Aprendizaje Desfavorable
ACTIVO	<p>se involucran sin prejuicios en las experiencias nuevas. tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias</p> <p>Les gusta trabajar rodeados de gente</p> <p>Le gusta ser protagonista.</p>	<p>Actividades que les presente un desafío.</p> <p>Cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato.</p> <p>Cuando hay emoción, drama y crisis.</p> <p>Les gusta: Competir en equipo.</p>	<p>Cuando tienen un papel pasivo. (escuchar toda la clase)</p> <p>Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.</p> <p>Cuando tienen que trabajar solos leer, escribir o pensar solo.</p>
REFLEXIVO	<p>Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión.</p> <p>Adoptan la postura de un observador que analiza sus experiencias minuciosamente.</p> <p>En las reuniones observan y escuchan antes de hablar</p>	<p>Cuando les toca observar.</p> <p>Reflexionar sobre actividades.</p> <p>Cuando trabajan sin presiones ni plazos.</p> <p>Revisar lo aprendido.</p> <p>Investigar con detenimiento.</p> <p>Reunir información.</p>	<p>Ocupar el primer plano. Actuar de líder. Presidir reuniones o debates.</p> <p>Dramatizar ante otras personas.</p> <p>Representar algún rol. Exponer ideas espontáneamente.</p> <p>No tener datos suficientes para sacar una conclusión. Estar</p>

			presionado por el tiempo.
TEORICO	Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad.	A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten desafío. Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo. Sentirse intelectualmente presionado.	Se sienten incómodos con los juicios subjetivos. Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre. En situaciones que enfatizen las emociones y los sentimientos. Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.
PRAGMATICO	Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas.	Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. Cuando ven a los demás hacer algo. Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido. Comprobar la validez inmediata del aprendizaje.	Cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas. Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente. Cuando lo que hacen no está relacionado con la "realidad".

Fuente: elaboración a partir de (Secretaría de Educación de México, 2004) (Gallego & Alonso, 2012).

Sintetizando los rasgos que identifican más o menos a cada estilo, podríamos, a partir de los aportes de distintas investigaciones, recopilar específicamente lo que los distingue. En la tabla 3 podemos observar esas cualidades particulares.

Tabla 3. Rasgos específicos de los estilos de aprendizaje.

ESTILO	ACTIVO	REFLEXIVO	TEORICO	PRAGMATICO
Algunos rasgos que caracterizan a cada estilo	Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
	Improvisador	Concienzudo	Lógico	Práctico
	Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
	Arriesgado	Analítico	Crítico	Eficaz
	Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista

Fuente: elaboración a partir de (Reveles, 2017), (Tecnológico de Monterrey, Lozano, 2000).

Aproximación metodológica

En cuanto al tipo de investigación, se utilizó una metodología mixta, tomando datos cuantitativos de acuerdo con el instrumento de recolección de información empleado, el cual es un cuestionario con tipo de preguntas cerradas y se realizó un análisis descriptivo, pertinente a los datos obtenidos y a la observación participante del investigador perteneciente a la facultad donde se llevó a cabo la investigación. Las fuentes de información utilizadas en esta investigación son de fuentes primarias, construidas con base en un instrumento validado y reconocido. Explicado reiteradamente por los autores, CHAEA es un Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje que consta de ochenta preguntas (veinte ítems referentes a cada uno de los cuatro Estilos) a las que hay que responder manifestando acuerdo o desacuerdo. Los resultados obtenidos de acuerdo a cada escala de veinte ítems,

se ubican en una gráfica con forma de radar y permite identificar el estilo de aprendizaje dominante. La Fiabilidad y Validez de CHAEA ha sido demostrada basándose en numerosas pruebas realizadas por más de dos décadas en diferentes instituciones educativas en diferentes latitudes.

La población objeto de estudio y la muestra tomada para tal fin, presenta como escenario a la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables de la Universidad del Sinú⁶³, en la ciudad de Montería⁶⁴ ubicada al norte de Colombia; la facultad cuenta con 1251 estudiantes, de los cuales se tomó una muestra de 150 estudiantes que se les aplicó el cuestionario CHAEA; validando 147 de ellos, ya que 3 cuestionarios no fueron diligenciados correctamente.

Esta investigación requiere de otra fase posterior, donde se empleará el mismo modelo, aplicándolo a docentes de la facultad, con el fin de establecer la relación y la incidencia del aprendizaje de los docentes en las estrategias de enseñanza que utilizan en sus clases de la facultad de ciencias económicas, administrativas y contables en la universidad del Sinú.

Los participantes en la muestra escogida para este estudio corresponden a estudiantes de diversas asignaturas que el docente investigador imparte; esto con el fin de observar a partir de los resultados, que tanto corresponde la predominancia de los estilos de aprendizaje con los desempeños y seguimientos que presentan los estudiantes en su rendimiento académico.

Resultados y análisis

⁶³ La universidad del Sinú, es una de las dos universidades con mayor prestigio histórico en la región, junto a la universidad de Córdoba (universidad pública), lo que la constituye como la principal universidad privada con un aporte a la formación y desarrollo de la región hace más de 45 años.

⁶⁴ Montería es la capital del Departamento de Córdoba, uno de los seis departamentos que conforman la región caribe colombiano.

De los 147 estudiantes encuestados de la facultad, 51% corresponden al programa de Contaduría Pública; el 43% al programa de Administración de Empresas, y el 6% al programa de Negocios Internacionales. En la siguiente figura se aprecia la participación de los estilos de aprendizaje según su predominancia.

Figura 1. Predominancia de Estilos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

El estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de la facultad es el estilo reflexivo con un 44% como se puede apreciar en la figura 1, indicando según el modelo aplicado, que contamos con estudiantes más reflexivos que pragmáticos, y a su vez más teóricos que activos (20% frente a 16%).

En la tabla 4 se pueden apreciar los estilos distribuidos por la participación según el género, para cada uno de ellos. Destacando que el estilo reflexivo es mucho mayor en mujeres que en hombres, mientras que en los demás estilos la predominancia es del género masculino.

El estilo que menos predomina en mujeres y hombre es el activo; que tiene que ver entre otros aspectos con el entusiasmo para emprender tareas nuevas.

Tabla 4. Estilos de Aprendizaje por Género

Columna1	TEORICO	REFLEXIVO	PRAGMATICO	ACTIVO	Columna2
Mujeres	13	42	13	8	76

Hombres	16	22	17	16	71
Total	29	64	30	24	147

Fuente: elaboración propia

En la predominancia del estilo teórico por género (figura 2), pese a que es la que presenta mayor paridad en los resultados de este estudio, los hombres presentan mayor participación que las mujeres.

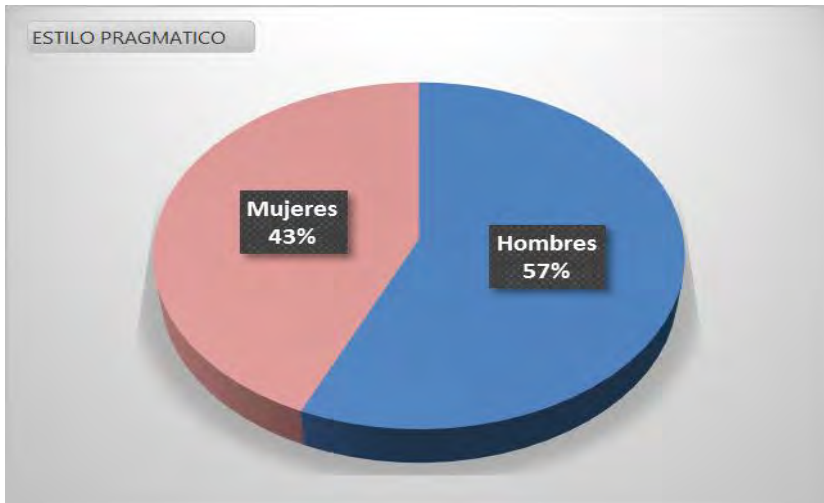
Figura 2. Estilo Teórico



Fuente: elaboración propia

A los hombres les gusta actuar más rápidamente, con seguridad hacia los proyectos que se sienten atraídos, y les gusta vivir más nuevas experiencias que las mujeres, según los resultados y la interpretación de los estilos pragmático y activo.

Figura 3. Estilo Pragmático



Fuente: elaboración propia

El estudio arroja igual que los hombres son más prácticos, directos y les gusta experimentar antes que reflexionar.

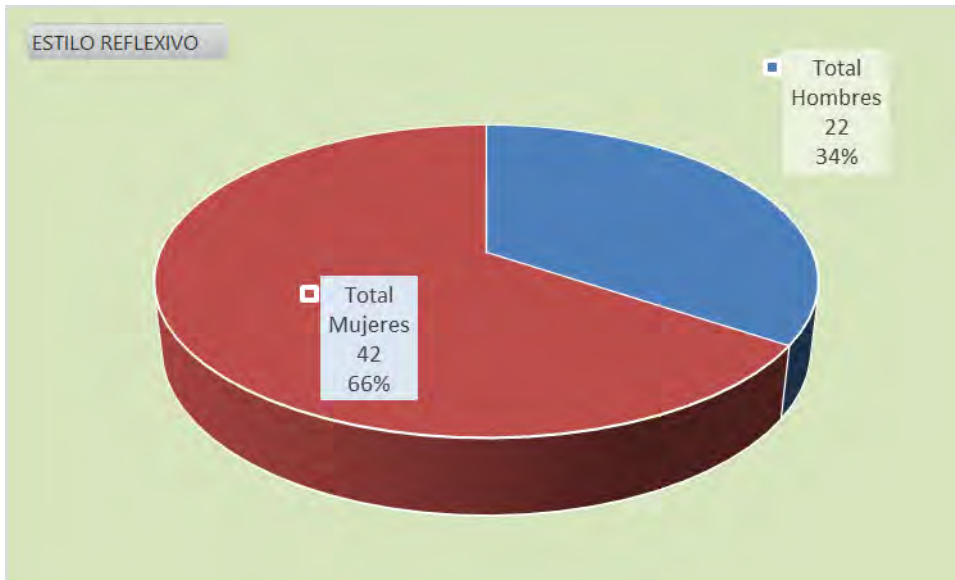
Figura 4. Estilo Activo



Fuente: elaboración propia

El mayor porcentaje del estudio lo presenta el predominio del estilo reflexivo en las mujeres (figura 5), e interpretando este resultado, quiere decir que las mujeres son más analíticas, exhaustivas y ponderadas, a la hora de anteponer la reflexión a la acción.

Figura 5. Estilo Reflexivo

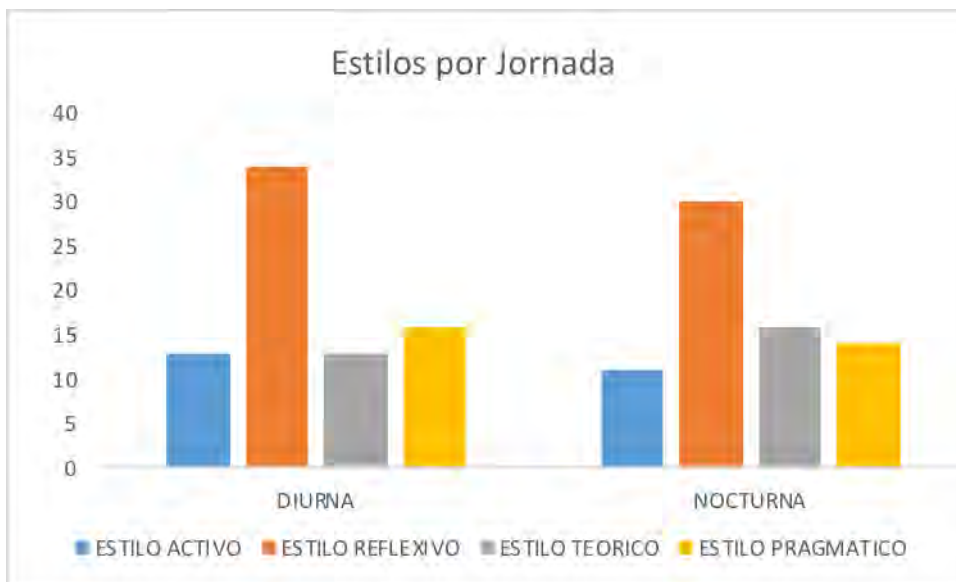


Fuente: elaboración propia

En la predominancia de estilos por jornada académica, (figura 6) se encontró que en los estudiantes diurnos prevalecen los estilos reflexivos, activos y pragmáticos, mientras en la jornada nocturna se destaca más el estilo teórico por sobre los diurnos.

La interpretación relativa podría pasar por las características que tienen los estudiantes nocturnos, con un perfil mayoritariamente laboral, es decir desarrollando más la racionalidad y objetividad que son propios de los aprendizajes teóricos; mientras que los estudiantes diurnos laboran menos; siendo más activos y pragmáticos.

Figura 6. Estilos por jornada académica



Fuente elaboración propia

Dentro de los resultados encontrados resaltan diversos aspectos, como un alto porcentaje de estilo de aprendizaje reflexivo (44%), coincidiendo, con los autores principales de este modelo de estilos de aprendizaje, quienes sostienen que:

Los alumnos están marcados con ciertas preferencias en algunos Estilos de Aprendizaje, que se han desarrollado debido a la insistente manera de enseñar y evaluar en una misma línea y que les exigen el procesar la información de una forma determinada (por ejemplo, exigiendo repetición de datos y contenidos que provocan en el alumno el desarrollo del Estilo Reflexivo, almacenaje de datos). (Gallego & Alonso, 2012).

Lo que resulta interesante desde la perspectiva de la enseñanza, ya que los docentes pueden encontrar en este tipo de estudiantes, una oportunidad para incluir una pedagogía renovada, moderna, emergente y crítica si se quiere, desde un punto de vista alternativo. E igualmente se presenta la oportunidad para incluir estrategias pedagógicas y didácticas diversas en los demás estilos de aprendizaje. Por ejemplo, no es coincidencia que, en diversos estudios de este modelo, los estilos pragmáticos y activos salgan repetidamente con bajos índices en los resultados; esto también podría ser la consecuencia de que al estudiante le toca adoptar una posición pasiva

y reflexiva, muchas veces por la forma de enseñar del docente, basado en una clase magistral, tradicionalista, que obliga al dicente a solo escuchar, y a depositar o consignar de forma bancaria -en términos de Freyre- la información.

Se destaca la comparación de estilos entre géneros sexuales; en las estudiantes predomina el estilo reflexivo, que en términos facultativos tienden a ser más eficientes; distintos a los jóvenes cuyo estilo predominante es pragmático, que en su perfil profesional la tendencia sería hacia la eficacia ⁶⁵. Igualmente, los estudiantes de la jornada nocturna son más teóricos y los diurnos más activos.

Surgen entonces diversas reflexiones importantes acerca de los estilos de aprendizajes estudiados; una de ellas la necesidad de sensibilizar y hacer más conscientes a los estudiantes de sus formas de aprender. Igualmente, a los docentes, ya que los resultados permiten establecer estrategias de enseñanza acordes al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

ANÁLISIS DE ALGUNOS CASOS PUNTUALES

A continuación, revisaremos el perfil de tres estudiantes de acuerdo con el test aplicado y los resultados obtenidos de sus estilos de aprendizaje.

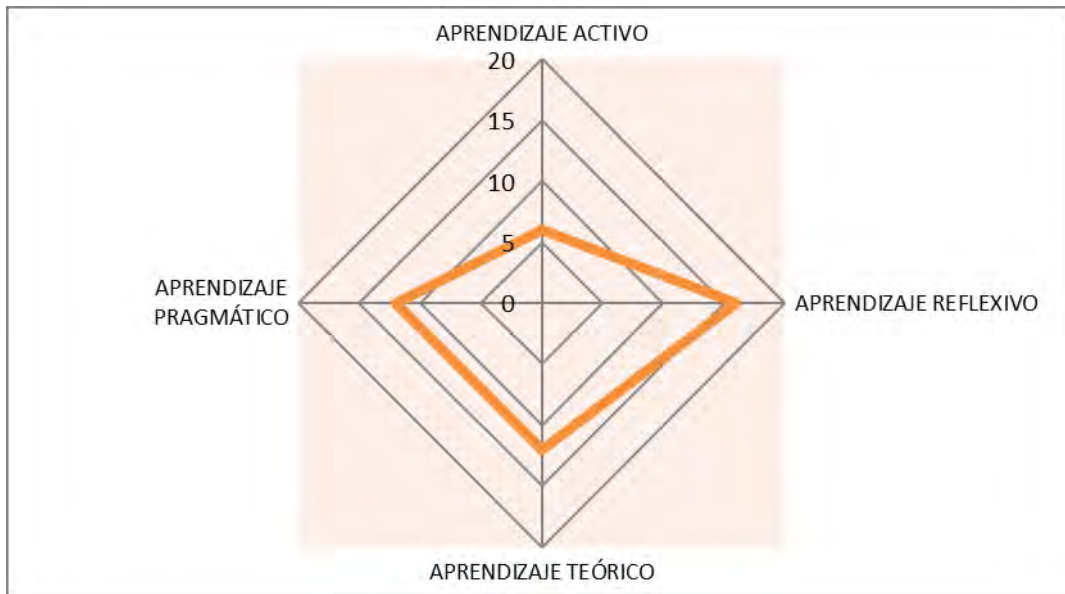
Podemos apreciar que en el perfil de la estudiante que llamaremos IB, por las iniciales de su nombre, encontramos un perfil altamente reflexivo (figura 7), comparado con los indicadores de los otros estilos; es interesante anotar que los rasgos de esta estudiante en su desempeño en el salón de clases, corresponde a lo que podemos encontrar en el estudio de sus estilos de aprendizaje; es una estudiante bastante tímida, no se identifica con actividades orales, presenta

⁶⁵ Vale recordar que la población objeto de estudio son estudiantes del programa de administración de empresas, contaduría pública y negocios internacionales. Donde normalmente el perfil gerencial pasa a orientarse a ser eficaz (resultados, beneficios, rentabilidad, utilitarismo, practicidad) o en su defecto, a ser eficiente (procesos, medios, estrategias, formas, optimización)

problemas para asumir roles de liderazgo, es pasiva en sus interacciones dentro de la clase con poca participación y comunicación.

Sin embargo, es una estudiante aplicada en la presentación de sus consultas o tareas, evidenciando un comportamiento y procesamiento de información más reflexivo teórico antes que un aprendizaje concreto o práctico.

Figura 7. Perfil estudiante IB



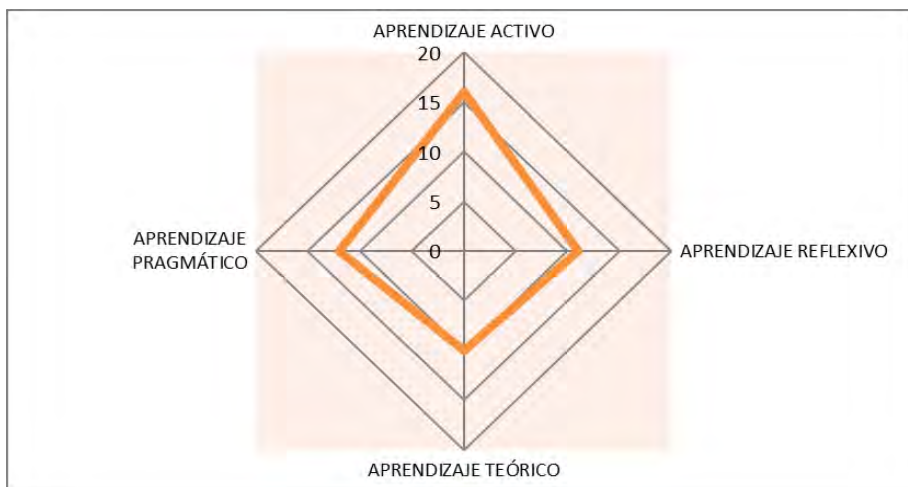
Fuente: elaboración propia

El perfil del estudiante que podemos observar en la siguiente figura, presenta una predominancia del estilo activo, lo que puede significar que estamos ante una persona que se puede caracterizar por tener una percepción más práctica que teórica; un estudiante que gusta de poner en práctica lo que aprende antes de teorizarlo profundamente.

En la observación y seguimiento a este estudiante encontramos a una persona sociable, empática y espontánea, lo que se relaciona con el perfil del estilo de aprendizaje que presenta. El estudiante presenta problemas con el dominio teórico

de los temas, a pesar de poseer fluidez y flexibilidad oral al momento de intervenir en clase.

Figura 8. Perfil estudiante EM

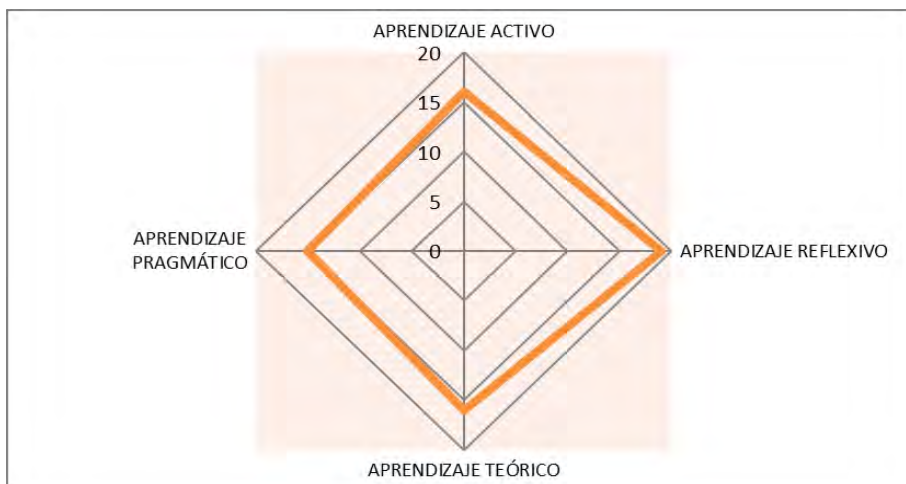


Fuente: elaboración propia

En la figura 9, en el perfil del estudiante AG se aprecia uno de los resultados más repetidos en el estudio, y corresponde si bien a un rendimiento académico equilibrado desde la representación de los estilos, es notable la predominancia del estilo reflexivo, que puede indicar una persona pensadora, planificadora, pero que no tiene problemas para participar en un juego de roles o asumir protagonismo según se requiera.

A través de la observación participante se alcanza a comprobar que este desempeño pertenece a una de las estudiantes más sobresalientes de uno de los cursos donde el docente imparte clases.

Figura 9. Perfil Estudiante AG



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se plantean diversas estrategias pedagógicas y didácticas, entre otras que podríamos emplear los docentes acordes a cada estilo, donde por supuesto va a depender del contexto, conocimientos previos, necesidad u objetivo de aprendizaje, y otros factores incidentes en el proceso de enseñanza aprendizaje para una situación específica.

Tabla 5. Estrategias pedagógicas y didácticas para cada estilo

ESTILOS	PEDAGOGIAS	DIDACTICAS
ACTIVO Le gusta intervenir, experimentar	Aprendizaje por descubrimiento Aprendizaje basado en proyectos Método interrogativo	<i>Técnica grupal:</i> Juego de roles, debate dirigido <i>Didáctica individual:</i> Mapas mentales
REFLEXIVO Le gusta analizar, observar, interpretar	Ensayo argumentativo Ver pelis Lecto análisis Consultas	<i>Técnica grupal:</i> Mesa redonda, foro abierto <i>Didáctica individual:</i> Mapas conceptuales
TEORICO Le gusta ser lógico racional	Aprendizaje sistémico Holista, epistémico.	<i>Técnica grupal:</i> Panel formal, Philips 66 <i>Didáctica individual:</i>

	Investigación como estrategia pedagógica	Mapas conceptuales Mentefacto conceptual Matriz categorial
PRAGMATICO	Aprendizaje técnico	Técnica grupal:
Le gusta ser eficaz, resolver problemas	Aprendizaje basado en problemas	Análisis de casos, portafolio, entrevistas. Didáctica individual: Ejercicios prácticos

Fuente elaboración propia

Pedagogías emergentes e innovadoras y los estilos de aprendizaje

Dentro del ambiente de las pedagogías emergentes e innovadoras los docentes debemos conocer los contextos de aprendizajes de los estudiantes, al igual que los contextos de enseñanza si realmente queremos que logren un aprendizaje significativo y edificador.

Las pedagogías emergentes como la pedagogía radical, pedagogía inclusiva, pedagogía social, se entienden desde una corriente disruptiva de la educación, muchas veces como pedagogías alternativas basadas en la alteridad. Pero si el docente no pasa por un proceso de metanoia, difícilmente se podrán extender estos cambios.

Si el estudiante es consciente de su forma de aprender, puede encontrarse en una posición ventajosa incluso en la construcción de su propio currículo académico, de tal manera que: *“en su construcción como persona crítica, propositiva, hacedora de sí misma y de mundos más humanos. Desarrolla aprendizajes y formaciones en el marco de comprensiones edificadoras, es decir de dinámicas en las cuales el sujeto educable se asume como ser que se apropia/ crea conocimientos, forma actitudes, valores y disposiciones para hacer de estas ganancias bienes para el desarrollo personal y humano, para la afirmación de la vida”*. (Arboleda, 2015, págs. 47-65)

No todas las pedagogías innovadoras actuales son necesariamente emergentes, ni todas las pedagogías emergentes desconocen postulados educativos recientes o contemporáneos.

Por esto las reflexiones en torno al tema del aprendizaje, como las formas y estilos de aprendizajes en estudiantes y docentes, pueden ser puentes que facilitan el acercamiento, el tránsito entre postulados convencionales y emergentes.

"El impulso de aprender es tan fuerte como el impulso sexual-dice el antropólogo Edward T. Hall-. Empieza más temprano y dura más tiempo". Aprender es a la vez hondamente personal e inherentemente social: nos conecta no sólo con el conocimiento, en abstracto, sino con nuestros semejantes. Si no, ¿por qué es tan importante que el maestro tome nota de cualquier cosa especial de un alumno? Durante toda la vida, mientras vamos pasando de un ambiente a otro, encontramos novedad y nuevos retos, pequeños y grandes. Si estamos preparados para ellos, vivir y aprender son inseparables. ¿Qué pasaría si todas las comunidades se propusieran, ante todo, fomentar esta conexión entre vivir y aprender? (Senge, 2002).

Definitivamente nos apasiona aprender, los seres humanos tenemos esa rara sensación de sentirnos fuertemente atraídos por aquel desempeño que queremos dominar; sea aprender una poesía, escribir un libro, nadar o escalar una montaña. En la actualidad, donde se supone que la educación parte de la observación del aprendizaje antes de mirar la enseñanza, se requiere que los profesionales de la educación sean conscientes de que la pedagogía, los currículos, la didáctica, ya no se construye solamente con base en lo que saben o enseñan; sino que el cambio de paradigma exige empezar a estudiar el aprendizaje desde el mismo estudiante; entre varios aspectos, demanda fijarse en cómo aprenden los estudiantes, ya que se hace necesario identificar, conocer y comprender los estilos de aprendizaje a fondo; para así poder orientar la enseñanza según requieran las variantes de cada estilo.

No se sale de un aula con nuevo conocimiento, sino con información que solo se convierte en conocimiento cuando se aplica. (Forés & Subias, 2017). Si bien es cierto que se aprende haciendo, los estilos de aprendizaje constituyen una muy buena opción como estrategia pedagógica dentro de las innovaciones educativas.

A manera de conclusiones y recomendaciones

El universo de los ambientes de aprendizaje aún está en sus confines de exploración, y el estudio de los estilos representa un aporte significativo para la labor del docente.

El docente que no conoce su propio estilo de aprendizaje puede presentar sesgos en sus estrategias de enseñanza, y presentar problemas de apertura de aprendizaje.

Qué sentido tiene identificar estilos de aprendizajes en los estudiantes si no vamos a ser capaces de plantear estrategias de enseñanza ni mediación del aprendizaje; no poseemos conocimientos definitivos, sino oportunidades de aprendizajes para nuestros dicentes; las pedagogías innovadoras y emergentes son alternativas validas para explorar esas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Para crecer, para ser mejor, para sonreír, para transformar, necesitamos docentes con emprendimiento comprensivamente edificante.

Tú que enseñas, sabes ¿cómo aprendes? ¿cuál es tu estilo predominante?

Docente debate, complementa, emerge, diverge. Orienta, direcciona, inspira, facilita, ayuda, motiva, comparte, comprende, edifica.

No dictes, no enseñes dirigiendo, no controles, no castigues, no reclames, no regañes, no converjas.

“...Pero es posible educar en la imposibilidad de la educación. Es una necesidad impostergable saber enseñar educando, incidir en la formación de aprendizajes comprensivos, edificadores, críticos actuantes, en virtud de los cuales el sujeto educable, ético político, aporte en la construcción de mundos mejores”. (Arboleda, 2015).

Bibliografía

Aguirre, C. (2016). Educación para la paz y políticas educativas en América Latina. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 3, 17-22.

Alanis, A. (2009). *Formación de Formadores*. México: Trillas.

Añorga, M., & al, e. (2006). La Educación Comparada. MÉTODO ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN AVANZADA. *Varona #43*, 14-16.

Arboleda, J. (2015). El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora. *Revista de Educación & Pensamiento*, 47-65.

Arboleda, J. (2015). FORMACIÓN PARA LA VIDA: DE LAS COMPETENCIAS A LA COMPRENSIÓN EDIFICADORA. *Revista Virtual Redipe: Año 4 Volumen 12*, 20-25.

Atencio, E. (2018). *Material didactico de teoría y diseño curricular*. Panamá: Umecit.

Cisco System. (2010). *La Sociedad del Aprendizaje*.

Clavijo, G. (2008). *La evaluación del proceso de formación*. Cartagena.

CMF, W. d. (24 de 02 de 2019). <http://webdelmaestrocmf.com>. Obtenido de <http://webdelmaestrocmf.com>: http://webdelmaestrocmf.com/portal/lagamificacion-aprendizaje-divertido/?utm_source=blogsterapp&utm_medium=facebook&fbclid=IwAR1PX68H1Bt-OHsgOZHLC4XU1fN_MINgXOcVXmeyRPcjTe3Lht70bcmkq1U

De Zubiria, J. (2014). *Como diseñar un Currículo por Competencias*. Bogotá: Magisterio.

- De Zubiría, M. (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, M., & al, e. (2002). *Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Publicaciones instituto Alberto Merani.
- Drucker, P. (1993). *La Sociedad Postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- Faure, E. (1972). *Aprender a Ser*. Paris: Unesco.
- Forés, A., & Subías, E. (2017). *Pedagogías emergentes 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L. .
- Gallego, D., & Alonso, C. (2012). LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DEL SIGLO XXI. *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática (RESEI)*.
- Guzman, H. (2018). *Estilos de Aprendizaje en Colegios de la Ciudad de Montería*. Montería: Unisinú.
- Hernandez, J. (09 de 2010). *www.researchgate.net*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/270578555_Analisis_psicometrico_del_Cuestionario_de_Estilos_de_Aprendizaje_Honey_Alonso_CHAEA/download
- Pantoja, M., & et al. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación N° 64*, 79-105. Recuperado el 24 de 03 de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales . *Institución Educativa SEK. Cuadernos SEK 2.0* , 1-20.
- Reveles, J. (24 de 12 de 2017). *otras voces en educacion*. Obtenido de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/261905>
- Secretaría de Educación de México. (2004). *Manual Estilos de Aprendizaje*. México.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que Aprenden*. Bogotá: Norma.

Serres, M. (12 de 01 de 2008). Entrevista a Michel Serres, programa VIP. (E. Dancourt, Entrevistador)

Tecnológico de Monterrey, Lozano. (2000). <http://www.centroscomunitariosdeaprendizaje.org.mx/>. Obtenido de Tecnológico de Monterrey: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/estilos_aprendizaje.htm

Tobón, S. (2010). *Formación Integral y Competencias*. Bogotá: Ecoe.

Otras referencias

- Manual de Estilos de Aprendizaje. (2004). Secretaria de educación de México.
- Modelo de Estilo de Aprendizaje de David Kolb (1978)
- Modelo de Estilo de Aprendizaje de Honey & Alonso (1986)
- Lozano, A. (2000). Modelo Grasha-Riechmann. Recuperado el 20 de abril de 2019.
http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_kolb.htm
- Otros Websites consultados sobre Estilos de Aprendizaje:

www.conocimientosweb.net/portal/directorio-file-3738

www.uv.mx/portalcadi/resultados.htm

www.catedras.fsoc.uba.ar/tecned/intmult.htm

ⁱDestaco aquí esta conceptualización como la forma transgresora e insurrecta con la que los E.E.M actúan discursivamente a través del lenguaje oral y escrito. En particular, los estudiantes participantes de las instituciones intervenidas en la ciudad de Pereira-Risaralda, quienes develaron sus sentidos y las concepciones de mundo construidas socialmente, de acuerdo con los contextos de enunciación y las situaciones comunicativas en las que suelen comprometerse en su vida cotidiana, académica, familiar y social.

REALIDAD ACTUAL DE LA PRAXIS PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA LENGUA CASTELLANA EN EDUCACIÓN MEDIA.

Desde la responsabilidad social y la cultura ciudadana

Romel Ramón, González Díaz¹, Universidad del Sinú, Colombia

Resumen:

En este capítulo se pretende develar la realidad de la praxis docente en la enseñanza de la lengua castellana en Educación Media en el municipio de Montería, departamento de Córdoba, en relación a la responsabilidad social y la cultura ciudadana, la metodología utilizada es la cualitativa, bajo el método hermenéutico interpretativo, se aplicó una guía de entrevista a 3 docentes de lengua castellana con más de 10 años de experiencia docente en el área, posteriormente se procesaron los datos a través de la técnica de análisis cualitativa (Categorización, Estructuración y Contrastación), lo cual generó los siguientes resultados: se concibe la enseñanza de la lengua castellana con la reestructuración de procesos semánticos que generan el dominio de normas ortográficas y forman habilidades lingüísticas e idoneidad profesional en los estudiantes, dicho escenario es necesario construirse en el contexto sociocultural para producir discursos propios y argumentados a través de una interacción y aprendizaje basado en problemas, incitando al joven a tener experiencias significativas transformando y comprendiendo el mundo como crítico reflexivo.

Palabras Claves: praxis profesional docente, lengua castellana, educación media, responsabilidad social y la cultura ciudadana

Introducción

Según Hernández, Hernández et. (2019), González, Díaz y Franco (2018), González (2018) y González (2019) consideran que los países latinoamericanos y

Colombia en particular, viven una realidad donde muchos jóvenes no terminan sus estudios o abandonan la educación básica o media para incorporarse a la actividad laboral para ayudar a su familia a satisfacer sus necesidades de alimentación, vestido y vivienda, la desigual de la distribución de la riqueza y los problemas socioeconómicos afectan a las familias con escasos recursos.

Es por ello, que con el fin de atenuar dicha situación, algunos organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), a través del (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015), acordó con los 193 representantes de los países que la conforman: los 17 objetivos para lograr el desarrollo sostenible para el año: 2030, donde se pactó garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, sin embargo, el logro de dicho objetivo requiere no solo un compromiso por parte de los países miembros, en términos de políticas públicas, sino también la colaboración de la sociedad civil en todos sus niveles.

Para la consecución de dichos objetivos, el Estado colombiano desarrolló un conjunto iniciativas con la participación municipal, departamental, regional y nacional, relacionadas a la formulación, planificación y gestión de políticas y sistemas eficaces para promover una educación de calidad para todos, conformando el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, como la política pública que marca el norte de Colombia en Educación en los próximos 10 años.

Dicho plan parte del diagnóstico realizado en Colombia en el año 2015, determinando que el promedio de años de educación en zonas rurales fue según el MEN, (2016) de “5,5 años mientras que en zonas urbanas fue de 9,2 años; solo 2 de cada 10 bachilleres graduados en zonas rurales lograron ingresar inmediatamente a la Educación Superior” (p.12). Específicamente, de cada “10 estudiantes que iniciaron primaria, sólo 8,5 logran pasar a secundaria, y únicamente 4 se gradúan de la educación media, generando cada año un promedio de 600.000

jóvenes que ni estudian, ni trabajan”, según datos aportados por (MEN, 2016, p.13). Abriendo la posibilidad de que dichos jóvenes se incorporen a grupos irregulares.

La deserción del sistema educativo en la educación media, limita las posibilidades de los jóvenes de acceder a la educación superior o a la formación para el trabajo y el desarrollo humano y los condena al sector informal de la economía. Los jóvenes que no culminan la educación media entran en una situación de vulnerabilidad económica y social, no cuenta con la formación necesaria para acceder a empleos o actividades productivas que les generen ingresos dignos.

Situación preocupante que alertan a las autoridades, debido a los bajos índices de prosecución escolar, generando un especial interés acerca de sus causas. Gómez (2016), lo describe como un problema multicausal y resalta como las principales causas de la deserción escolar en la educación media “La Repitencia: 12%, Motivos económicos un 36% y causas asociadas a la experiencia escolar: 52%” según (Gómez, 2016, p.23). Esta última situación está ligada al papel fundamental que desempeña el docente de educación media.

El docente en la educación media, tiene como propósito fundamental preparar al educando para acceder a la educación superior, a la educación para el trabajo y el desarrollo humano o al sistema productivo. Este segmento de la población, según datos presentados por DANE (2013) supera “1.369.161 estudiantes entre 15 y 16 años edad, con características socio afectivas dispersas, en donde el docente debe generar un ambiente de incentivos” (p.23), para crear confianza en su relación con sus estudiantes y apoyar desde su posición al crecimiento profesional de cada uno de ellos, sin embargo, un ambiente de confianza no es suficiente para alcanzar buenos resultados académicos.

Es por ello, que el docente de educación media, consciente de los cambios de los estándares de calidad internacional en materia educativa, debe permanecer continuamente en un proceso de formación en sus distintas áreas académicas, ya

que la calidad en los sistemas de educación, dependen en buena medida de los docentes, quienes a través de su práctica profesional constituyen un estímulo para el desarrollo integral de los estudiantes, disminuyendo los problemas de enseñanza, repitencia, deserción y la cualificación en competencias exigibles, según los estándares internacionales.

Colombia ha mejorado notablemente su sistema educativo, y se ha visto reflejado en las pruebas PISA (Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes), la cual permite analizar qué tan pertinentes son los sistemas educativos de los países que participan en esta prueba, la cual es coordinada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en sus tres áreas evaluadas (Matemática, Ciencias y Lenguaje), esta última representada en “la lectura la cual obtuvo en el 2016 (425puntos) mejorando el puntaje obtenido en el 2012 (puntaje: 403)” según (Gómez, 2016, p.34). En relación con América Latina, superó a países como Brasil, Perú, México y República Dominicana, sin embargo, aún falta mucho por hacer, para mejorar las áreas de lenguaje, en correspondencia con los resultados de las pruebas SABER 11 (Lenguaje), las cuales se han caracterizado por altos índices de deficiencias en la población en general, específicamente en el municipio de Montería del departamento de Córdoba.

Los resultados históricos del examen de la educación media - SABER 11, permiten realizar las comparaciones y analizar las variaciones en los desempeños de colegios, municipios, departamentos y del país en cada una de las pruebas en su histórico. Por tanto, según las estadísticas por instituciones de educación en las pruebas SABER 11 en el II período 2017, el municipio Montería según Gómez, (2016), en el área de lenguaje, resultó con un promedio de 51,57; el cual ha disminuido en comparación con el año 2010, en el que presentó un promedio de 52,23, evidenciándose una baja en los niveles del área de la enseñanza de Lengua Castellana.

Es importante resignificar el perfil del docente de lengua castellana desde el contexto social problematizado que vive la humanidad, resultado de los cambios socioculturales que se suscitan de globalización y las nuevas tecnologías de la comunicación, que no son más que, importantes migraciones mundiales, que se formulan desde el poder y la pobreza. Por ende, la educación se recrea en la constante evolución del conocimiento. Estas y otras circunstancias, implican trazar nuevos modelos de escuela y en consecuencia redescubrir el perfil que debe tener el profesorado a la luz de los nuevos paradigmas sociales.

Es evidente, que la labor docente, se ve afectada por la desvalorización de la práctica pedagógica, en el sentido en que no se reconocen en el contexto educativo, ya sea por los problemas socioeconómicos, entre estos los bajos salarios, y el poco reconocimiento de su labor por parte de los gobiernos y de las comunidades. Es importante resaltar que: “La sociedad valora al maestro desde los mismos parámetros que él suscita y propone como procesos y estructuras de formación de los sujetos y los reconoce como maestro en tanto representa y expresa los valores socialmente reconocidos en el espacio de su propia práctica educativa” (Ibarra, 2015, p.3). Desde esta perspectiva, el educador es quien debe reconocerse y reconocer su labor, mostrarse a las comunidades, resignificar su labor; para que haya verdaderos cambios, desde lo ético y moral.

El docente contemporáneo, debe poseer un perfil que ahonde en sus competencias pedagógicas, estabilidad e inteligencia emocional, manejo del área que enseña, respeto a sus compañeros y alumnos, conciencia de la labor que emprende día a día, Moraga (2015) comenta que no basta con quedarnos con listas exhaustivas de virtudes, que el maestro debe poner al servicio de las capacidades del alumno, si no vamos al fondo de los problemas que más deterioran la identidad de los docentes: su desmotivación, la pérdida de sentido y prestigio social de su trabajo, la falta de puntos referenciales en los criterios y valores, la incertidumbre del futuro de sus metas actuales, entre otros.

El docente no puede pensarse sino como un práctico reflexivo, como un investigador de su propia práctica y de su propia docencia en permanente transformación (Mac. Gregor, 1998, p. 28), en concordancia con los aportes de Arango (2008), lo que induce a reflexionar en su configuración epistemológica y pedagógica, reflejando una brecha existente entre los lineamientos curriculares de la enseñanza de la lengua castellana y sus correspondientes prácticas pedagógicas en la escuela y prácticas sociales.

En virtud de lo comentado, los investigadores procedieron a realizar una entrevista informal a 3 docentes referente a la práctica docente de la enseñanza de la lengua castellana, y se les consultó acerca de la realidad de la praxis profesional, para ello se develó un discurso similar haciendo alusión a que la praxis del docente de lengua castellana está supeditada a los paradigmas emanados por el Ministerio de Educación Nacional (estándares, lineamientos curriculares y DBA) lo anterior se contextualiza con la realidad de los estudiantes, enmarcándose en la parte rural por la carencia de mediaciones tecnológicas y didácticas, y pobreza.

En el sector urbano, la inclusión de diferentes actores; falta de recursos, embarazo a temprana edad (caso de la Institución de Educación La Inmaculada (municipio de Montería)), sin embargo, hay un porcentaje importante en el que las estudiantes se entregan vehementes a las labores escolares, arrojando buenos resultados en las pruebas externas. Así mismo, los docentes se ven inmersos en distintos ambientes, en el municipio de Montería existen varias redes de maestros de lengua Castellana.

Por otra parte, los docentes afirman que las características principales de la enseñanza de la lengua castellana, se enmarcan en: la Inclusión de la lectura crítica como eje fundamental, que dé cuenta en los buenos resultados en pruebas saber, el trabajo por proyectos de aula que se evidencian en ferias de lectura municipal y en algunos casos se tiende a una pedagogía tradicional dado que existen, en varias instituciones, docentes del estatuto 2277, los cuales según los docentes

entrevistados de manera informal, consideran que manejan otro tipo de didáctica, más rígida y vertical.

En el caso de la Institución de Educación la Inmaculada los resultados arrojan aportes en el análisis de la lectura crítica, hay falencia en la comprensión de textos discontinuos, la comprensión de textos filosóficos tiene problemas. Todo ello, induce a considerar el papel preponderante de la praxis docente en la enseñanza de la lengua castellana. Gaitán y Jaramillo (2003), plantean que suele identificarse a la docencia (en su sentido más tradicional) con un proceso de transmisión de información, haciendo recaer toda la responsabilidad del proceso en el docente y en su saber, y relegando el papel del estudiante a ser un receptor pasivo de la información transmitida.

La práctica del docente de la enseñanza de la lengua castellana, va más allá de la transmisión de conocimiento, ella contribuye a la formación de los individuos potencializando sus capacidades y habilidades, fortaleciendo su autonomía y adaptabilidad a un mundo en permanente cambio. Es por ello, que cuando se relaciona la docencia con la praxis, indudablemente se abre un espacio de análisis para la relación implícita entre las acciones o actos que el ser humano realiza, las razones o causas subjetivas para ello y al resultado o consecuencias derivadas de esta secuencia, inscrita netamente en la dimensión de lo humano.

Para poder ingresar al conjunto de prácticas en donde se encuentra definida la práctica docente, se parte de algunos autores que abordan este tema, Campo y Restrepo (1998), entienden por práctica, “los modos de la acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales-prácticas en plural, que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura” (p.32), es decir la práctica es la herramienta a través de la cual, con su acción, el ser humano modifica el mundo, de acuerdo a la idea que él tiene, sobre lo que debe ser.

Ahora bien, desde el punto de vista etimológico, la práctica en general hace referencia al ejercicio de una facultad o actividad conforme a ciertas reglas y a la destreza que se adquiere con dicho ejercicio; también alude al método observado en la ejecución de ciertas operaciones y a la dirección de un maestro que permita habilitarse y ejercer públicamente una actividad o profesión. Desde este punto de vista una práctica se matiza según las circunstancias sociales, políticas, históricas, culturales en donde está inmersa.

Es por ello, que la labor como docente en la enseñanza de la lengua castellana, se es útil a la sociedad y por ende se realiza como persona, es así como “la creencia apasionada en que su Yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde (Day, 2006, p.112). El docente de hoy relaciona su desempeño con la influencia que puede ejercer hacia sus alumnos. Es primordial para éste mediar en el buen rendimiento académico de sus estudiantes.

Para los docentes, la educación representa un factor importante: en el desarrollo de la sociedad y la formación integral de los individuos. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes sean líderes de esto, a través de la formación y el reconocimiento propio de sus debilidades y fortalezas, para que, de esta manera, puedan intervenir positivamente cada una de las esferas de la sociedad, asumiendo posiciones críticas y reflexivas que permitan humanizar transformar y solidificar la identidad profesional de los docentes.

Cabe resaltar, que la labor docente no es solamente transmitir información, sino que implica un sentir y un hacer transformador hacia los educandos para que sean seres reflexivos, analíticos, solidarios y aprendan a convivir con los demás de forma democrática. Todo es posible con el trabajo cooperativo de todos los docentes, valorando y resaltando las potencialidades de cada uno de ellos. Esto permite aproximarnos a una identidad profesional.

Actualmente, no existen procesos y herramientas para implementar programas tendientes a alcanzar una alta calidad, lo cual afecta la labor docente y no permite alcanzar los estándares propuestos. Montero (2009) asevera que para “SER MÁS la experiencia que atesoramos durante la labor como docente se debe considerar la formación y autoformación de la subjetividad e identidad del profesorado” (p.45). Así las cosas, se vuelve la mirada hacia la resignificación sobre nosotros mismos y nuestra práctica educativa.

En los procesos de autoevaluación, el docente dice que maneja muy bien los aspectos relacionados con la docencia, pero según Rancière (2016) manifiesta que “los docentes en la enseñanza de lengua castellana tienen algunas falencias en la parte pedagógica, lo cual limita un poco la excelencia en el desempeño laboral” (p.118). Para el docente la autoevaluación se da cuando alternan la parte científica y axiológica, porque la educación debe formar integralmente a los estudiantes. Para la autoevaluación, el docente tiene en cuenta los resultados o avances de estudiantes, y a su vez estos le sirven para rediseñar nuevas estrategias pedagógicas.

Penalva (2003) aborda la problemática de la praxis docente de lengua castellana, desde aspectos como “la crisis del profesorado no es un desajuste, la crisis educativa reside en el ocultamiento de la identidad profesional del educador” (p.23). A su vez plantea, que no se consumará una verdadera reforma educativa si no se presta atención a las implicaciones que tiene la identidad del docente, en el buen desarrollo de su labor. Una reforma radical del sistema educativo entraña la reconstrucción de la identidad del educador.

Atendiendo a lo anterior, es válido decir, que los estudiantes son los actores principales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; por tal razón los docentes deben partir de la realidad en la cual está ubicada su escuela, de los intereses por aprender que tiene cada uno de ellos, sus necesidades, entorno y conocer todo lo que está a su alrededor. Por tanto, surge la siguiente interrogante:

¿Cómo es la realidad actual de la praxis profesional del docente en la lengua castellana en educación media, desde la responsabilidad social y la cultura ciudadana en el Instituto de Educación La Inmaculada del municipio de Montería?

Metodología de Investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo, bajo el método hermenéutico interpretativo, se utilizó como instrumento de recolección de datos la guía de entrevista y fue aplicada a tres (3) informantes docentes de educación media, bajo los siguientes criterios de selección:

Cuadro N° 1.- Distribución de los actores sociales

Descriptor de los Informantes					
Años de Servicio	Área de Conocimiento	Docentes	Grados	Edad	Sexo
11 años	Lengua y Literatura	3	10 y 11	32	F
14 años			10 y 11	38	F
40 años			10 y 11	60	M
Total		3			

Fuente: Los investigadores (2018)

Luego de recolectar la información se procedió a la interpretación, para la realización de este proceso se utilizó el procedimiento establecido por Martínez (2010), dividido en cuatro (4) etapas: Categorización, estructuración, contrastación y teorización. Para la categorización se transcribió la información proveniente de las entrevistas, dividiendo los contenidos en unidades de expresión significativa, es decir, las ideas esenciales de cada categoría, clasificando, conceptualizando o codificando mediante expresiones o categorías descriptivas.

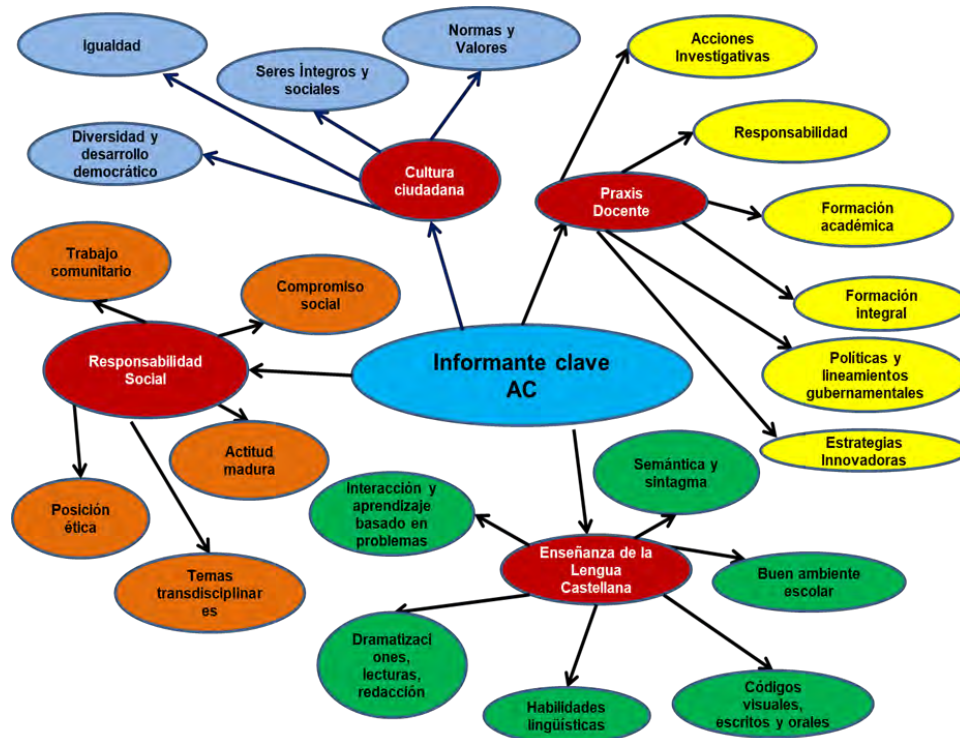
La etapa de estructuración consistió en la interpretación de los significados y teorías implícitas plasmadas por cada uno de los informantes claves, estableciendo relaciones y jerarquizando de manera integral y global y así brindar coherencia y rigor a las representaciones individuales basadas en la experiencia, conocimiento, concepciones, creencias y con eso proporcionar una construcción dialéctica continua que aporte una perspectiva sistémica innovadora.

La etapa de contrastación consiste en relacionar y contrastar sus resultados con los del marco referencial, informantes claves y los investigadores, para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes, la problemática y explicar mejor el significado de la misma. Para este procedimiento de comparación y contrastación se realizó una triangulación integrando los hallazgos en un todo coherente y lógico para así con nuevos significados dar origen a la construcción de la aproximación teórica (teorización) sobre los valores inmersos en el nivel medio educativo.

Discusión de los resultados

Una vez recolectada la información, se procedió a la discusión de los resultados sintetizados en los siguientes diagramas.

Diagrama 1.- Informante Docente 1 AC



Fuente: Los investigadores (2018)

Una vez establecido e identificados los marcadores de análisis, se evidencia que el docente con sentido de pertenencia y vocación por la enseñanza requieren indispensablemente tener el valor de la responsabilidad a fin de propiciar una

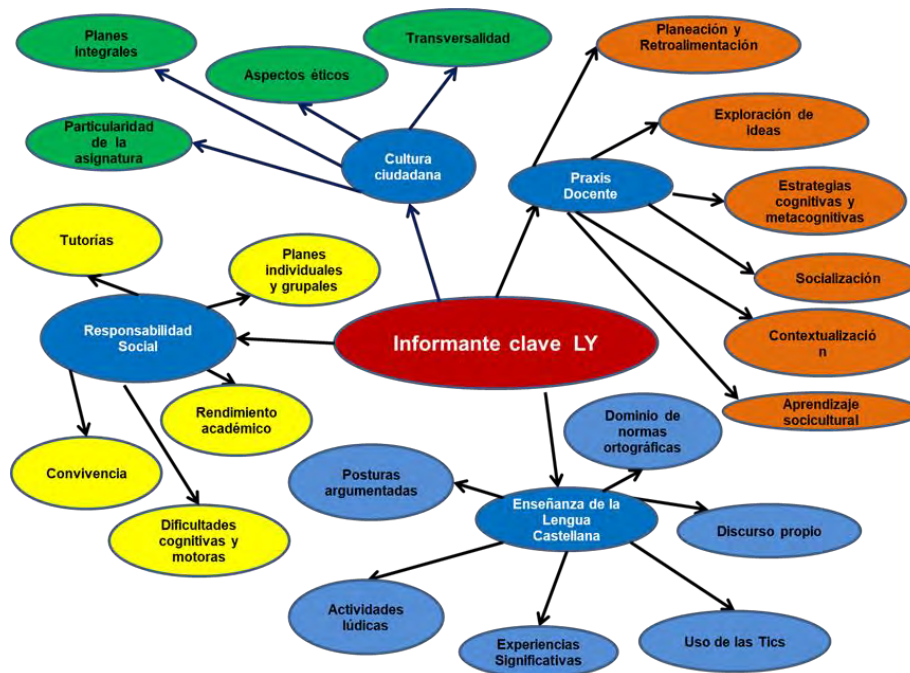
formación académica orientada a los lineamientos y parámetros establecidos por el MEN, donde promueve la colaboración además de la cooperación mediante acciones investigativa, en ese sentido, crear propuestas para modificar, reconstruir o consolidar practicas innovadoras y motivadoras, para ello el docente debe propiciar espacios para la reflexión, haciendo énfasis en los estilos de aprendizajes, nivel cognitivo.

Por otra parte, es importante que se genere un buen ambiente escolar como forma de vinculación con la cultura y el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de actividades como: dramatizaciones, aprendizaje cooperativo y colaborativo, aprendizaje basado en problemas o situaciones hipotéticas, análisis o estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, en ese orden de ideas, facilitar la comunicación.

Lo antes descrito, conlleva al aprendizaje social para la consolidación de compromisos con sociedad más justa, inculcando así una actitud madura frente a las decisiones y actos, esto, con la finalidad de que los estudiantes interactúen, piensen y pongan en práctica su formación integral, tomando una posición ética, un compromiso de ser social y entes responsables con su entorno mediante el trabajo comunitario.

Para ello, es indispensable fortalecer las normas y valores compartidos por los ciudadanos donde se reconozcan tanto deberes como derechos con el propósito de potenciar la praxis docente a través de la formación de seres íntegros y útiles para la sociedad, desarrollando actividades basadas en la educación en valores los cuales fortalecen de la cultura cívica y democrática, así como también la igualdad de derechos para ambos sexos.

Grafico 2.- Informante Clave (LY) Docente 2



Fuente: Los investigadores (2018)

Determinados los marcadores de análisis sobre las opiniones emitidas por el informante clave, este considera primeramente la planeación y la retroalimentación con la finalidad de verificar y corroborar los aprendizajes alcanzados donde se apliquen estrategias cognitivas y metacognitivas para dinamizar las clases a través de roles que faciliten la contextualización de los contenidos, las aptitudes de los estudiantes y los estilos de aprendizajes.

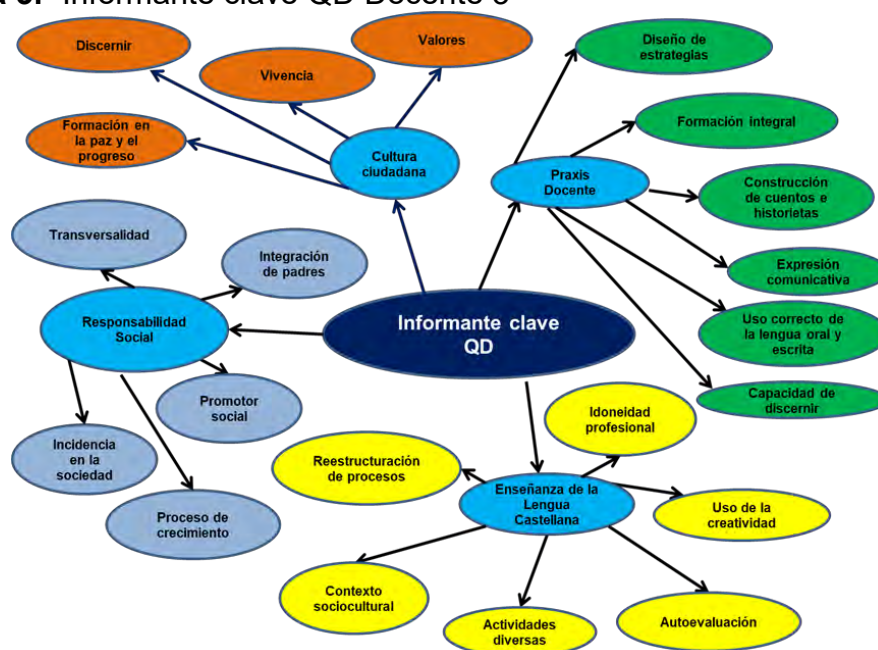
Por otra parte, es indispensable promover acciones que contribuyan o faciliten el dominio de vocabulario, la ortografía y el uso de las categorías para generar herramientas que coadyuven al desarrollo de la seguridad y confianza en sus potencialidades, todo ello mediante la lectura de textos continuos y discontinuos donde se establezcan espacios para la socialización de experiencias significativas de los estudiantes con el refuerzo de actividades lúdicas.

Asimismo, se requieren aplicar otras estrategias individuales como tutorías con la finalidad de diseñar acuerdos, planes individuales o grupales para el mejoramiento del rendimiento académico y con ello favorecer el proceso educativo mediante actividades que coadyuven al mejoramiento de las dificultades cognitivas

y motoras, al respecto, se busca brindar herramientas necesarias y básicas para su convivir.

Lo anteriormente descrito, se fundamenta primordialmente en la transversalidad de las áreas, tomando en cuenta los aspectos ético y ciudadano que orientan la formación integral de los estudiantes, incluyendo diversidad de actividades en los planes de clases o aprendizajes, con el fin de contribuir en los conocimientos relacionados con la particularidad o naturaleza de cada asignatura.

Diagrama 3.- Informante clave QD Docente 3



Fuente: Los investigadores (2018)

Interpretando las opiniones emitidas por el informante clave antes descrito, se consideró que los docentes requieren Implementar o diseñar estrategias que contribuyan a la formación integral de los estudiantes con la finalidad de hacer un uso correcto de la lengua castellana oral y escrita de forma tal que permita la construcción de cuentos e historias promoviendo en ese sentido la comprensión para formar su expresión comunicativa valorando así su ser como persona con discernimiento propio.

Al respecto, debe ser un docente con idoneidad como profesional del área donde se impregne del contexto sociocultural para desarrollar actividades que propicien el uso de la creatividad además de la autoevaluación del producto relacionado con su profesión para reestructurar los procesos. Para lograr ello, es necesario que aplique estrategias como conversatorios, exposiciones, mesas redondas, eventos folclóricos, expresiones poéticas orales y escritas, talleres, trabajos escritos, encuentros intercolegiales de la red de lenguaje.

Por otra parte, sus clases deben orientarse mediante el desarrollo de temas transversales de la institución buscando así un mejor cumplimiento y resultados que faciliten la Integración de los padres de familia al desarrollo académico y comportamental, en ese sentido, debe existir un impacto e incidencia en la sociedad a través del rol como promotor de ideas constructivas y dignas de reconocimiento ético y moral a fin de que contribuya en la formación docente, proyectando su accionar profesional además de erigirse como bastión del proceso de crecimiento de la comunidad.

Cerrando este memorándum, se evidencia la importancia de desarrollar una gama de actividades que permitan la formación del conglomerado social a través del reconocimiento de los valores que poseen los miembros del grupo social en cuestión, para ello, vivenciando experiencias que inciten a una mentalidad elevada de personas de bien, buscando el discernimiento para ser uso de la libertad, que favorezca las comunidades a razón de ir formando líderes honestos que impriman el sello de la paz y del progreso.

Triangulación

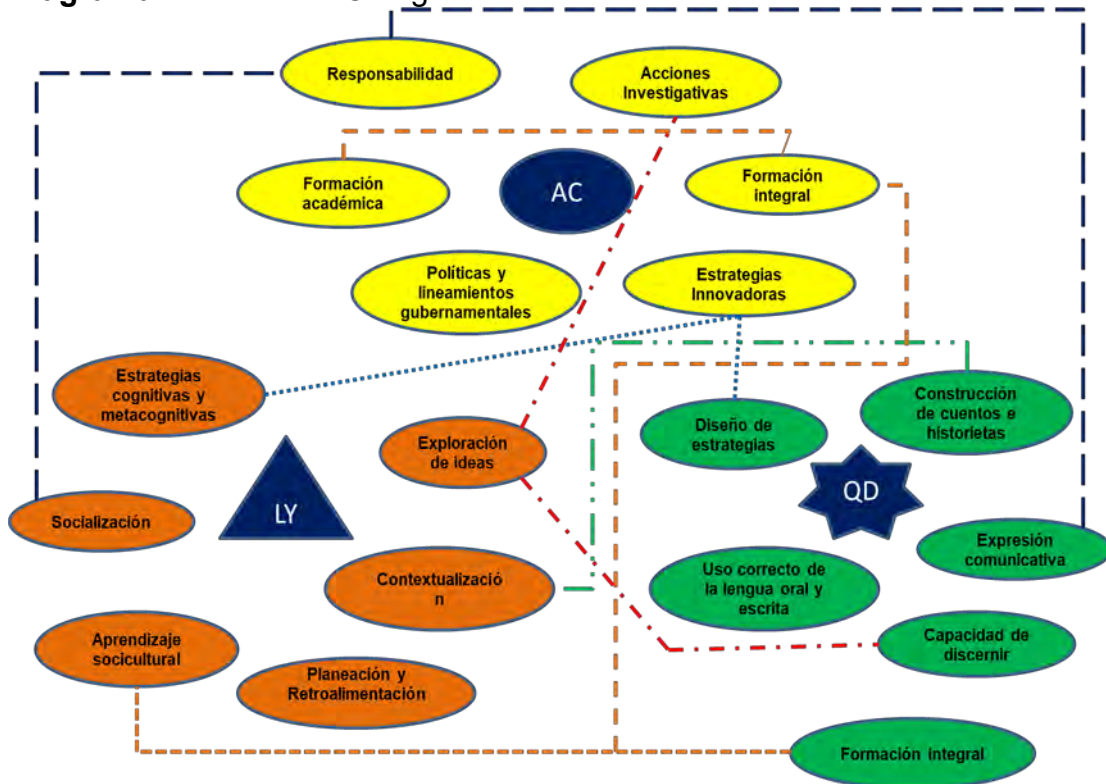
Se realizó un cuadro comparativo, donde se visualizan la categoría, perspectiva de los informantes claves, referentes teóricos y perspectiva de la investigadores. (Ver cuadro 3)

Cuadro 3. Triangulación de la información desde la perspectiva de los informantes claves, referentes teóricas y perspectiva de la investigadores en cuanto a la categoría Praxis del Docente.

Categoría	Perspectiva de los informantes claves (Según relación de la categoría, diagrama 4)	Referentes teóricos	Perspectiva de la investigadores
PRAXIS DEL DOCENTE	Es concebida como una responsabilidad a través de la socialización y la expresión comunicativa.	Echavarría (2003)	Teniendo en consideración la relación de la categoría entre los informantes claves y los referentes teóricos como Echavarría (2003), Moreno (2002), González, Zerpa, Gutierrez y Pirela (2007), Díaz y Quiroz (2010) y Londoño (2007), se concibe la praxis docente como una responsabilidad producto de la socialización no improvisada, sino que forma parte de un diseño de estrategias cognitivas que deben apuntar a la estimulación del aprendizaje significativo, desde una acción investigadores que tenga como objetivo la formación integral del estudiante, quienes podrán desarrollar competencias lingüísticas.
	Es una estrategia cognitiva y meta cognitiva que busca la innovación a través del diseño.	Moreno (2002)	
	Acción Investigativa, donde se exploran ideas y se estimula la capacidad para discernir.	González, Zerpa, Gutierrez y Pirela (2007)	
	Parte de una formación académica bajo un aprendizaje sociocultural que genera una formación integral.	Díaz y Quiroz (2010)	
	Las actividades deben desarrollarse en un contexto donde se fomente el uso correcto del lenguaje oral y escrito, bajo una planeación y retroalimentación constante y construyendo historias.	Londoño (2007)	

Fuente: Los investigadores (2018)

Diagrama 4.- Relación Categoría Praxis Docente.



Fuente: Los investigadores (2018)

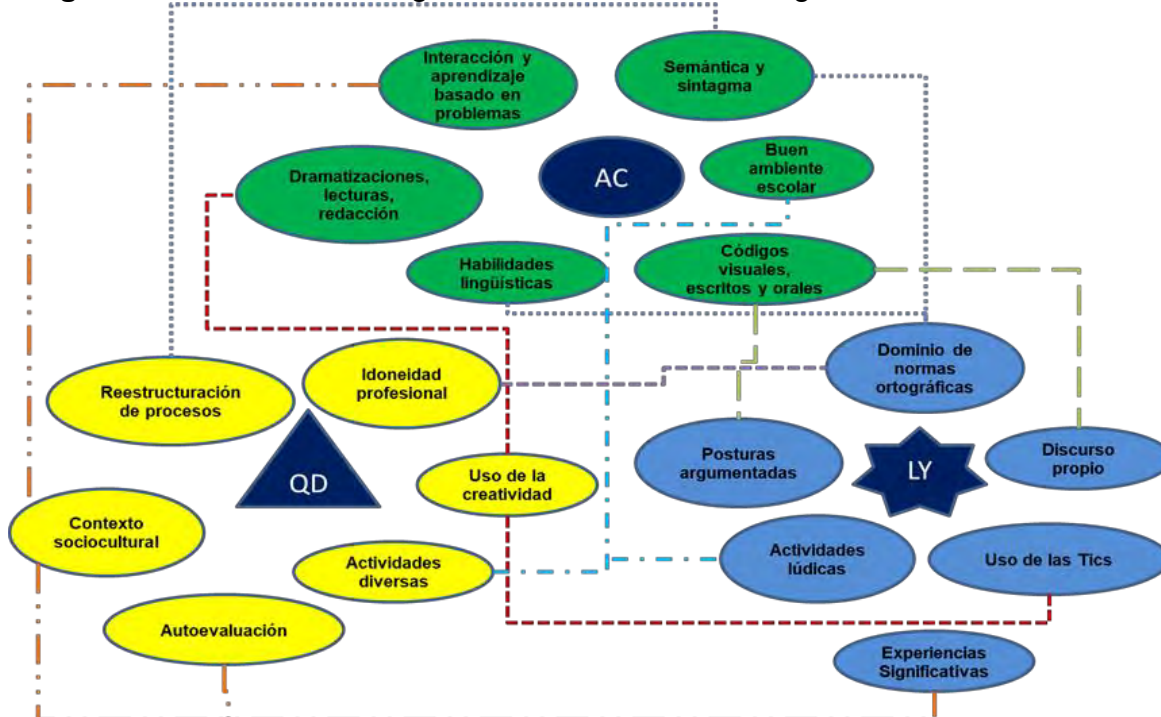
Cuadro 4. Triangulación de la información desde la perspectiva de los informantes claves, referentes teóricas y perspectiva de la investigadores en cuanto a la categoría enseñanza de la lengua Castellana.

Categoría	Perspectiva de los informantes claves (Según relación de la categoría, diagrama 5)	Referentes teóricos	Perspectiva de la investigadores
ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA	La interacción del aprendizaje basado en problemas genera una autoevaluación por parte del estudiante lo que permite crear experiencias significativas.	Bustamante, Carmona y Renteria (2010) Vizcarro y Juárez (2012) Gómez (2004)	Los informantes claves relacionan la enseñanza de la lengua castellana con la reestructuración de procesos semánticos que generan el dominio de normas ortográficas y forman habilidades lingüísticas e idoneidad profesional en los estudiantes, dicho escenario es necesario construirse en el contexto sociocultural para
	La reestructuración de procesos	Vasquez (2016)	

	<p>mentales a través de la semántica y sintagma genera la idoneidad profesional a través del dominio de las normas ortográficas.</p>		<p>producir discursos propios y argumentados a través de una interacción y aprendizaje basado en problemas, con el uso de la creatividad mediante actividades lúdicas, uso de TICs, dramatizaciones, lecturas y redacción</p>
	<p>Con la construcción de códigos visuales, escritos y orales se producen habilidades lingüísticas, discursos propios y posturas argumentadas.</p>	<p>Crismán (2016) González (2009)</p>	<p>incitando al joven a tener experiencias significativas transformando y comprendiendo el mundo como crítico reflexivo.</p>

Fuente: Pacheco (2018)

Diagrama 5.- Relación Categoría Enseñanza de la Lengua Castellana



Fuente: Los investigadores (2018)

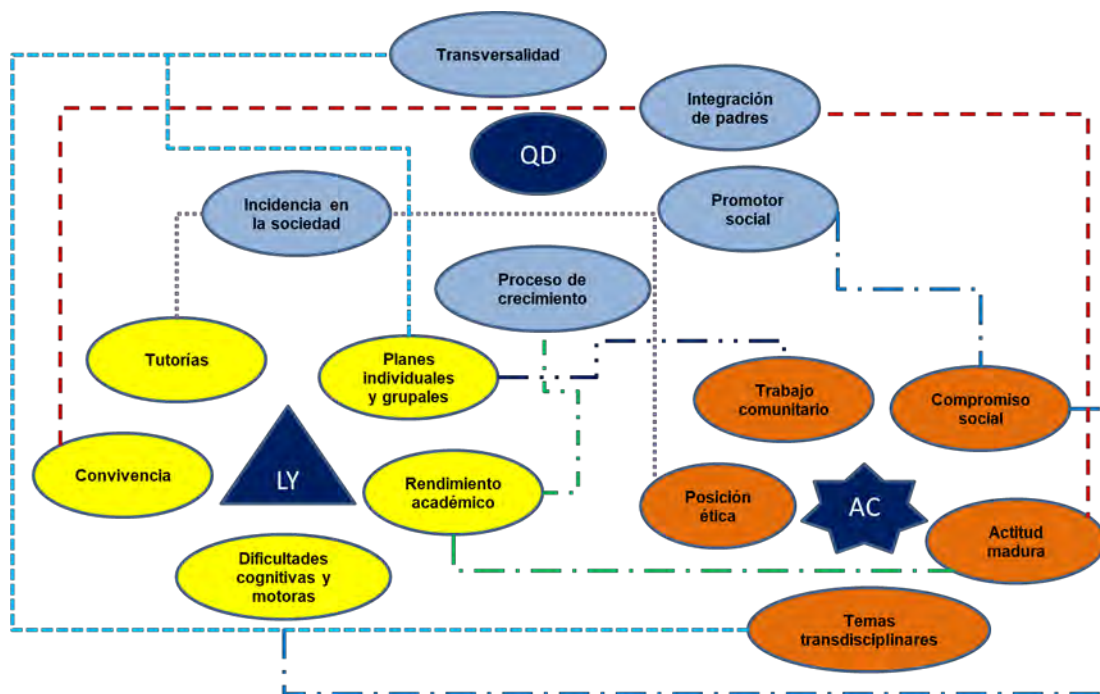
Cuadro 5. Triangulación de la información desde la perspectiva de los informantes claves, referentes teóricas y perspectiva de los investigadores en cuanto a la categoría Responsabilidad Social.

Categoría	Perspectiva de los informantes claves (Según relación de la categoría, diagrama 5)	Referentes teóricos	Perspectiva de la investigadores
RESPONSABILIDAD SOCIAL	Es entendida como un aspecto transversal a través de planes individuales y grupales que deben abordarse constantemente en los temas de estudios	Marine, Echeverría, Carrillo y Quintal (2017)	La responsabilidad social es un concepto transversal que parte de aspectos grupales y por ende, la sociedad donde se intenta la integración de la familia como núcleo de desarrollo para la sana convivencia para el desarrollo de una actitud madura por parte de los jóvenes, lo que acelera el rendimiento académico en las áreas de lenguaje.
	Busca la integración de padres a través de una sana convivencia, lo que genera un ambiente adecuado para el desarrollo de una actitud madura.	González y Rojas (2004)	
	Los procesos de crecimiento se articulan con una actitud madura del estudiante y por ende mejora el rendimiento académico.	Esquivel (2017) Ochoa y González (2017)	
	La promoción social parte del compromiso para mejorar las dificultades cognitivas y motoras.	Ramírez, Moctezuma y González (2007)	

	La sociedad incide a través de tutorías para crear una concepción ética de la responsabilidad social, a través de planes individuales y trabajo comunitario.	Calderón (2011)	
--	--	-----------------	--

Fuente: Los investigadores (2018)

Diagrama 6.- Relación Categoría Responsabilidad Social



Fuente: Los investigadores (2018)

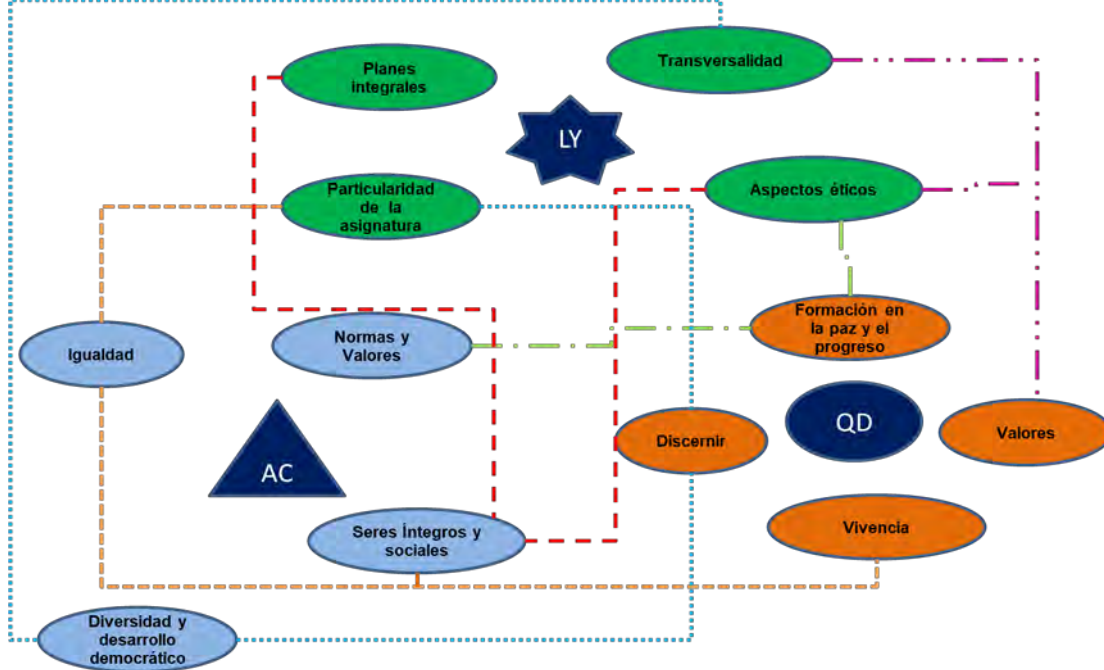
Cuadro 6. Triangulación de la información desde la perspectiva de los informantes claves, referentes teóricos y perspectiva de la investigadores en cuanto a la categoría Cultura Ciudadana.

Categoría	Perspectiva de los informantes claves (Según relación de la categoría, diagrama 6)	Referentes teóricos	Perspectiva de la investigadores
-----------	---	---------------------	----------------------------------

CULTURA CIUDADANA	La particularidad de la asignatura reflexiona sobre la igualdad y vivencias.	Garzón, Cardona y Romero 2015	La cultura ciudadana intenta crear una condición reflexiva sobre la igualdad y vivencias a través de planes integrales con la finalidad de dotar de competencias no solo lingüísticas, sino también ciudadanos íntegros, que en cada acción cívica reflejen formación ética, diversidad y desarrollo democrático en la cultura ciudadana.
	Los planes integrales proporcionan los elementos necesarios para transformar al estudiante en seres íntegros y sociales, lo que refleja un componente ético.	Escobar, Franco y Duque (2010)	
	La transversalidad involucra aspectos éticos, se gestan valores que contribuyen a la formación de personas íntegras en la sociedad	Figueroa (2013)	
	La formación en la paz y el progreso refuerza los valores humanos en los estudiantes creando la ética en su desarrollo como profesional.	Tuvilla (2006)	
	Incitar a discernir permite la diversidad y desarrollo democrático en la cultura ciudadana de los estudiantes a través de la enseñanza de la lengua castellana.	Tuvilla (2006)	

Fuente: Los investigadores (2018)

Diagrama 7.- Relación Categoría Cultura Ciudadana



Fuente: Pacheco (2018)

Entramado hermenéutico de la triangulación

Existe una concordancia aceptable entre los datos provenientes de la triangulación de las entrevistas de los informantes claves y los referentes teóricos, se observa, en cuanto a la Praxis Docente, las concepciones emergentes de Echavarría (2003), Moreno (2002), González, Zerpa, Gutierrez y Pirela (2007), Díaz y Quiroz (2010) y Londoño (2007), quienes conciben la praxis docente como una responsabilidad producto de la socialización no improvisada, sino que forma parte de un diseño de estrategias cognitivas que deben apuntar a la estimulación del aprendizaje significativo, desde una acción investigadores que tenga como objetivo la formación integral del estudiante, quienes podrán desarrollar competencias lingüísticas.

Por otra parte, en cuanto a la categoría enseñanza de la lengua castellana, los informantes claves relacionan la enseñanza de la lengua castellana con la reestructuración de procesos semánticos que generan el dominio de normas ortográficas y forman habilidades lingüísticas e idoneidad profesional en los

estudiantes, dicho escenario es necesario construirse en el contexto sociocultural para producir discursos propios y argumentados a través de una interacción y aprendizaje basado en problemas, con el uso de la creatividad mediante actividades lúdicas, uso de TICs, dramatizaciones, lecturas y redacción incitando al joven a tener experiencias significativas transformando y comprendiendo el mundo como crítico reflexivo, lo que emerge concepciones de Bustamante, Carmona y Rentería (2010), Vizcarro y Juárez (2012), Gómez (2004), Vasquez (2016), Crismán (2016) y González (2009), tal como se señala la relación de categorías.

En cuanto a la categoría responsabilidad social, se entiende como un concepto transversal que parte de aspectos grupales y por ende, la sociedad donde se intenta la integración de la familia como núcleo de desarrollo para la sana convivencia para el desarrollo de una actitud madura por parte de los jóvenes, lo que acelera el rendimiento académico en las áreas de lenguaje, emergiendo los conceptos emergentes de Marine, Echeverría, Carrillo y Quintal (2017), González y Rojas (2004), Esquivel (2017), Ramírez, Moctezuma y González (2007) y Calderón (2011).

Por último, la categoría cultura ciudadana intenta crear una condición reflexiva sobre la igualdad y vivencias a través de planes integrales con la finalidad de dotar de competencias no solo lingüísticas, sino también ciudadanos íntegros, que en cada acción cívica reflejen formación ética, diversidad y desarrollo democrático en la cultura ciudadana, generando los conceptos emergentes de Garzón, Cardona y Romero 2015, Escobar, Franco y Duque (2010), Figueroa (2013) y Tuvilla (2006).

Referencias Bibliográficas

Barragán, D (2008). Hacia el Diálogo entre la Filosofía y Ciencias Sociales: dos posibilidades de Constitución de la Subjetividad Hermenéutica. En Fenomenología y Hermenéutica. Actas del I Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Editora Sylvia Izaguirre T. Universidad Andrés Bello. P. 213- 223. Santiago de Chile. Chile

-
- Blasco J y Pérez J (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte. Editorial Club Universitario
- Chica, Sergio. (2008). "Cultura Ciudadana y Administrativa Pública en Colombia"
- Cortés, M. (2011). *La responsabilidad social empresarial en el ámbito de la discapacidad. Dimensión, contenido y tendencias en época de crisis*. Madrid: Grupo Cinca.
- Cortina, Adela 1997. *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza: Madrid, España.
- DANE. (12 de 2 de 2013). <https://www.dane.gov.co>. Recuperado el 2 de 05 de 13, de Datos estadísticos históricos en la educación formal: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal/historico-educacion>
- Day, Christopher (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. España: Narcea.
- Dilthey, Wilhelm (1980) Historia de la filosofía, México, FCE.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez.
- Gadamer, H.G. (1998). Verdad y método II. Salamanca: Sígueme.
- Gaitán, C. y Jaramillo, J. (2005). —Estado del Arte sobre Prácticas Educativas y Procesos de FormaciónII. Línea de Investigación en Prácticas Educativas y Procesos de FormaciónII. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana
- Gallardo, Andrés. 1978. "Hacia una teoría del idioma estándar". *RLA* 16: 85-119.
- Gómez, A. (2016). Causas y Consecuencias de la Deserción Escolar. El Fuerte, México: Ra Xinhai.
- González, R. (2018) Análisis financiero de los procesos de contratación pública. Un fracaso procedimental del estado venezolano (2007) Española. España ISBN: 978-620-2-16545-7.
- González, R. (2019) Análisis Valorativo Empresarial Integral. Editorial Académica Española. España ISBN: 978-613-9-40853-5.
- González, R., Díaz, L. y Franco, D. (2018). Estrategias para el crecimiento financiero en las entidades del sector cooperativo a través de la Bolsa de Valores de

-
- Colombia. Capítulo 10. Pp.305. En Rincón, Y., Restrepo, J. y Vanegas, J. (Coord) (2018). Competitividad y capacidad de exportación en un contexto global. pp. 332. Medellín, Colombia. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria
- González, S. y Alarcón, G. (2013). *Esencia, sentido y deber-ser de la universidad*. Montería: Ediciones Paloma.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2018). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, & J. Haro, Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113-145). La Sonora: El Colegio Sonora.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos. y Baptista, Pilar. (2010) Metodología de la Investigación. México. Quinta edición. Editorial Mac Graw Hill.
- Hernández-Julio, Y. F., Hernández, H. M., Guzmán, J. D. C., Nieto-Bernal, W., Díaz, R. R. G., & Ferraz, P. P. (2019). Fuzzy Knowledge Discovery and Decision-Making Through Clustering and Dynamic Tables: Application in Medicine BT - Information Technology and Systems. In Á. Rocha, C. Ferrás, & M. Paredes (Eds.) (pp. 122–130). Cham: Springer International Publishing.
- Husserl, E. (1949) «IDEAS» México. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, O. (23 de 2 de 2015). www.oei.es. Recuperado el 3 de 5 de 2018, de Organización de Estados Iberoamericanos: www.oei.es/historico/docentes/.../funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf
- LeCompte, Margaret. (1995). La etnografía educativa de la periferia hasta la corriente central; de la estructura al caos. Mimeo. Estados Unidos.
- Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin y. Lincoln (Eds.), Handbook of Qualitative Research (pp. 575-586). London: Sage Publications
- Llano, C. 2010. *Ser del hombre y hacer de la organización*. México : Ruiz, 2010
- Lomas, Carlos. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. I. Dos vol. Madrid: Piados.

-
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Márquez, E. (2008). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. En Revista de Investigación, 66, 13- 36
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). Revista Investigación en Psicología 2006, 9(1), 123-146. UNMSM, Lima (Perú).
- Martínez, M. (2010). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Métodos Hermenéuticos, Métodos Fenomenológicos y Métodos Etnográficos. Trillas. México.
- MEN. (2016). Riesgo creciente de exclusión social entre los jóvenes que abandonan los estudios prematuramente, señala la OCDE. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mockus, Antanas. 1998. *Cultura, ciudad y política*. En *La Ciudad Observada*. Instituto Distrital de Cultura y Turismo: Bogotá.
- Montero, L. (2009). La formación del profesorado para la sociedad del conocimiento. En A. Gewerc (Coord.), *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento* (pp. 49-68). Barcelona: Davinci.
- Moraga, M. (2015). Las competencias relacionales del docente: su rol. UNIVERSIDAD DE CHILE, 12-34.
- Múnera, A. (2010). Algunos referentes para delinear la relación universidad-sociedad. *Pensamiento Universitario*, 20, 13-38.
- Ochoa Arboleda, M., & González Díaz, R. (2017). El carácter axiológico del proceso educativo en Colombia. *Centros: Revista Científica Universitaria*, 6(2), 1-17. Recuperado a partir de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/centros/article/view/3>
- Pérez, Gloria. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid, España. Editorial La Muralla, S.A.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. New York: ONU.

-
- Ranciere, Jacques (2005). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.
- Restrepo, M. Campo, R (2.002). La docencia como práctica el concepto un estilo un modelo. Bogotá. Ed. Facultad de educación Universidad Javeriana.
- Tamarit, J. (1996). *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Torres, M. y Trápaga, M. (2010). Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas. Buenos Aires: Paidós.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL CON MODALIDAD A DISTANCIA

Diana Clemencia Sánchez Giraldoⁱ

Palabras clave: Evaluación, Educación superior, modalidad a distancia.

El presente capítulo está articulado a la tesis doctoral “Las prácticas evaluativas en la formación posgradual con modalidad a distancia”, en el programa del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas.

En primera instancia, la práctica evaluativa ha sido reconocida como uno de los procesos esenciales en el acto educativo, donde el maestro reconoce los aprendizajes de los estudiantes y reflexiona sobre las acciones en la enseñanza, es decir, sobre que tan bien lo está haciendo y como lo está haciendo. La evaluación en los niveles de educación superior está direccionada a ser flexible y concreta, que permita reconocer los aprendizajes de los estudiantes, quienes se forman para ser profesionales con amplio conocimiento y con las capacidades para desenvolverse en el mundo de la vida. Se reconoce desde la UNESCO (1998), y el MEN (2011) la educación superior como el nivel donde se dan aprendizajes y procesos permanentes para el desarrollo de las potencialidades, habilidades y competencias. Por lo tanto lo que se aprende en la universidad y en posgrado, es esencial para el desempeño exitoso según las necesidades y características del contexto.

Con una amplia reseña histórica, la evaluación se ha caracterizado por ser un punto de quiebre en los procesos formativos, dado que, las prácticas de los docentes en el nivel de posgrados en educación, aún siguen siendo en la mayoría de los casos, orientadas desde la transmisión de conocimientos, con pocos procesos reflexivos y

de participación activa por parte de los estudiantes. Siguen predominando los test con respuestas exactas, donde se privilegia la memoria; los estudiantes se siguen preparando para el examen y estudian para lo que les va a preguntar el profesor y no para aprender realmente lo que es necesario en su formación.

En línea de continuidad, en planteamientos sobre evaluación en educación superior (Sánchez y Escobar; 2015), expresan que aún en las universidades, los criterios de evaluación no son concertados con los estudiantes, son punitivos y no son acordes a las características de los programas. Muchas veces se tienen estipulados criterios a nivel general sin tener en cuenta ni siquiera las características propias de cada programa y de sus estudiantes.

En este sentido, se plantea la pregunta de investigación: **¿Cuáles son las prácticas evaluativas de los maestros de posgrados en la modalidad a distancia que están en correspondencia con la evaluación por competencias?**

Se asume como objetivo general Comprender las prácticas evaluativas de los profesores de programas de posgrados en la modalidad de educación a distancia que están en correspondencia con la evaluación por competencias, y desde los objetivos específicos: Identificar los conceptos y tipos de evaluación que tienen los maestros en los posgrados a distancia en educación; Reconocer las prácticas evaluativas empleadas por los maestros universitarios en nivel de posgrados con el uso de las tecnologías de la información que median la educación a distancia; e Interpretar las prácticas evaluativas a la luz de las intencionalidades de la evaluación por competencias.

Aproximaciones teóricas

Desde las aproximaciones teóricas se ha realizado la conceptualización teórica de la evaluación Sánchez y Escobar (2015), Castillo y Cabrerizo (2010), Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996), Biggs, J. B. (2005). Reconociéndose la evaluación como un

procesos sistemático, flexible y continuo para reconocer avances y aspectos por mejorar dentro del procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por muchos años, se ha reconocido la evaluación como el acto de elaborar juicios, de valorar acciones y definir valoraciones cuantitativas, sin embargo, dado las nuevas tendencias de la educación, se ha dado la evaluación cualitativa, la cual es un poco más asertiva a la hora de reconocer los avances de los estudiantes. Es en este sentido, la evaluación según (Castillo y Cabrerizo, 2010) es un proceso que exige al profesor organizar las actividades que se desarrollarán para medir, valorar o reconocer los aprendizajes de los estudiantes.

Desde esta perspectiva de la evaluación, el docente es quien debe reconocerla y apropiarse de nuevos enfoques o prácticas evaluativas que posibiliten el aprendizaje en los estudiantes (Cerdea, 2008), y el buen desarrollo de competencias que según el MEN (2011) es la nueva mirada a la que debemos ajustar los intereses del sistema educativo.

La evaluación es un *proceso planificado* en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la *evaluación*, es utilizada bien por los profesores para *ajustar sus procedimientos de enseñanza* en curso, o bien por los alumnos para *ajustar sus técnicas de aprendizaje* habituales. (Popham, 2013p. 65).

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS. NUEVOS DESAFÍOS EN LA UNIVERSIDAD DE HOY

Dados los cambios que se han presentado en el último siglo, en específico en temas de educación, sale a relucir el tema de incorporar tanto en el currículo como en la evaluación el tema de las competencias, atendiendo a las necesidades de la sociedad e inclusive las exigencias a nivel laboral. Formar a los futuros profesionales con amplio conocimiento desde el saber específico o disciplinar, y de manera imperante formarlo desde competencias que le permitan desempeñarse en

contextos donde prima el trabajo en equipo, la planificación, organización, agilidad y respuesta oportuna, claves en el desempeño, y además, con un alto dominio de las tecnologías de la información en sintonía con el contexto de la globalización (Brunner, 2003)

En esta línea, hablar de competencias hace referencia a reconocer al estudiante como el actor central del proceso de enseñanza y aprendizaje, el protagonista de su propio proceso formativo. En este sentido, el proyecto Tuning para América Latina plantea claramente las competencias que ha de desarrollarse y serán tratadas más adelante.

Por el momento, la definición a la que haremos referencia en el presente capítulo es reconocer las competencias como la oportunidad que tiene el estudiante para desempeñarse con diferentes habilidades y destrezas y dar la respuesta más adecuada a las situaciones que se presentan en diversos escenarios.

Tipos de competencias:

Desde las construcciones realizadas por Tuning América Latina, para la educación superior, se consolidó una apuesta hacia los tipos de competencias (genéricas y específicas). Esta apuesta fue realizada a partir de suministros dados del Proyecto tuning de la Unión Europea. Este trabajo posibilitó que la educación superior se reconozca como un escenario de formación de vial importancia, que contribuya al desarrollo de las titulaciones de manera articulada a las pretensiones de la sociedad.

La intención del proyecto Tiunin America Latina es intercambiar información sobre los procesos que se desarrollan en educación superior, y potenciar la calidad, efectividad y transparencia, además, este proyecto tiene planeado encontrar puntos de referencia centrados en las competencias, clave para el fortalecimiento de los procesos educativos.

Se han planteado cuatro líneas de trabajo: La primera son las competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); la segunda enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; la tercera los créditos académicos y la cuarta la calidad de los programas.

La primera “**Competencias genéricas**”, son aquellas que en todos los programas de formación se desarrollan, como la capacidad de aprender, y por ende de estar en contacto con procesos de formación y actualización, la capacidad de analizar, interpretar, reconocer, identificar que están involucrado en todas las profesiones. Además de las competencias genéricas, también va ligado el desarrollo de las específicas, que están en sintonía con las orientaciones de cada disciplina o área y con los respectivos resultados de aprendizaje.

En cuanto a los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se hace primordial que existan en la educación superior, múltiples oportunidades de escenarios de enseñanza que posibiliten que el estudiante se desarrolle desde sus habilidades y capacidades. Así como se dan nuevos y varios enfoques de enseñanza se da desde lo evaluativo, para reconocer los avances y las formas de aplicación de los nuevos conocimiento en los diferentes contextos.

En relación a la tercer línea que son los créditos académicos, surge el análisis y la incorporación en el proyecto de tuning de América Latina, de los créditos, en el sentido de incorporales, y apropiarlos desde el reconocimiento de los tiempos de trabajo de los estudiantes, de los maestros, de la relación con los objetos de estudio y los resultados de aprendizaje.

La última línea del proyecto está en sintonía con la calidad de los programas, en relación con lo estipulado en los currículos basados en competencias.

La importancia de estas líneas la reafirma el proyecto Tuning (2007):

Un trabajo serio y articulado de las cuatro líneas propuestas redundarán en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorecerá un énfasis cada vez mayor de los resultados. La idea que los estudiantes adquieran más competencias determinadas afecta positivamente la claridad en la definición de los objetivos fijados para un programa específico. (p.17)

Trayectos metodológicos

Como metodología, para el desarrollo de la investigación se plantea el enfoque cualitativo desde la teoría fundamentada donde se pretende analizar y comprender la complejidad del fenómeno a investigar, específicamente posibilita la generación de teoría a partir de los datos recolectados desde los maestros que laboran en los posgrados (Maestría).

Es así como la presente investigación está enfocada a generar teoría sobre los procesos evaluativos para el aprendizaje en estudiantes de posgrado en educación de la UCM. Desde los datos recolectados, se crea la teoría a partir de las observaciones y datos recolectados por el investigador. (Strauss y Corbin, 1998) Es por ello, que se aumenta "...la posibilidad de generar conocimientos que sean capaces de suministrar una guía significativa para la acción" (Strauss y Corbin, 1998:24). Se tiene como propósito que desde los datos se pueda descubrir teoría o conceptos, y tener como soporte teórico los autores y otros acercamientos que se han dado sobre la evaluación en educación superior.

Fases de la investigación

Fase uno: Análisis documental a través de una matriz, donde se reconoce la historia de la evaluación en al UCM. De igual manera se analiza el reglamento académico donde se extrae lo estipulado desde la evaluación. **Fase dos:** Se realizarán entrevistas a profundidad a los maestros que orientan seminarios en las maestrías a distancia. **Fase tres:** Se llevará a cabo el grupo focal, donde se tendrá un espacio

de dialogo sobre la evaluación en posgrados con modalidad a distancia (con la ayuda de preguntas orientadoras).

CONCEPTOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DEL MAESTRO UNIVERSITARIO.

Para el reconocimiento de la situación problema de la presente investigación, se hizo un primer acercamiento con los profesores (pertenecientes a la diplomatura en docencia universitaria), para reconocer los conceptos y/o definiciones de la evaluación, los tipos de evaluación que conocen y las estrategias evaluativas que emplean en sus prácticas en el aula.

Se encontró desde la pregunta que **concepto tiene de evaluación?** Las siguientes expresiones: Práctica por lo cual se mide el nivel de conocimiento de un alumno al final de un módulo o tema. (S12018); Es el mecanismo por el cual el docente mide si sus estudiantes han adquirido los conocimientos o las competencias. La evaluación es lo más importante en el sistema educativo es allí donde se refleja los resultados de los procesos de aprendizaje. (S22018).

Es un repaso de conocimientos adquiridos y competencias adquiridas capacidad de análisis, capacidad de responder a problemas y capacidad de integrar teoría/practica.(PROFE120182); Es una herramienta de apropiación del conocimiento por parte del estudiante, y así mismo una medida de aceptación del saber transmitido por el docente al estudiante. Un método de evaluar la motivación del estudiante. (PROFE220182); Evaluar es la forma de motivar un aprendizaje. (PROFE320182); Es la estrategia para comprobar o evidenciar, si el estudiante incorporo el aprendizaje o información brindada; Permite ver cómo va el proceso de enseñanza-aprendizaje. (PROFE420182).

Es el mecanismo que se utiliza para confirmar los saberes del otro o de uno mismo, dando paso a una auto-evaluación. (PROFE520182); Estrategia utilizada por los

profesores para conocer y entender en conocimientos adquiridos por el estudiante. (PROFE620182); Identificar el conocimiento adquirido o los, por una población específica. (Estudiantes, educando, etc), que permiten determinar sus actitudes. Acciones encaminadas a identificar las aptitudes de cada persona. (PROFE720182). Acciones encaminadas a identificar las aptitudes de cada persona.

Y en relación a la pregunta: ¿Qué tipos de evaluación conoce? Las respuestas están más confusas y con múltiples opciones: Evaluación diagnóstica, Evaluación formativa: procesos de retroalimentación, Evaluación sumativa, Evaluación por competencia, Autoevaluación, Coevaluación; Heteroevaluación (según los agentes). (S12018); Oral, Escrita, y ensayos (S22018).

Escrita y oral, Memoria, Argumentativa, Descriptiva. (PROFE120182); Teórica, memorística, práctica, teoría conceptual, basada en casos, cooperación o interacción grupal, justificación. (PROFE220182); Escrita-oral-práctica; Preguntas y respuestas abiertas; Preguntas y respuestas cerradas; Selección múltiple; Revisar temas, lectura e interpretación. (PROFE320182) Cualitativa; Cuantitativa; Co-evaluación; Auto-evaluación; Evaluación diagnóstica; Individual; Grupal; Evaluación diferenciada. (PROFE420182); Oral; Escrita, predominando esa pues mi profesión así lo requiere. (PROFE520182)

Evaluación escrita, presentaciones, práctica de los conocimientos adquiridos; Heteroevaluación: entre todos los estudiantes; Auto-evaluación; Co-evaluación: reflexión docente/estudiante. (PROFE620182); Escrita, didáctica, reflexiva. (PROFE720182).

¿Cuáles prácticas evaluativas son las más utilizadas en su quehacer educativo? / En caso de no ser docente, puede colocar las que usted ha experimentado como estudiante.

Soy docente de los programas T y T en turismo en la modalidad escuela en el campo o escuela nueva, allí evaluamos fuertemente la evaluación diagnóstica, la cual reconoce como parte vivencial, y la formativa la cual se conoce como actividad complementaria a la fundamentación que es el desarrollo del tema conceptual. (S12018); Escrita; Practica; Exposición oral; Lecturas dirigidas/relacionar; Trabajos finales. (PROFE120182); Teórica, reflexión, discusión y justificación. (PROFE220182).

Revisión de tema, casos clínicos, patología y soluciones para el tipo de patología. Lectura de artículos científicos, y las evaluó en la presentación de tema. (PROFE320182); Cuantitativa; Cualitativa; Auto-evaluación. (PROFE420182); Como estudiante y profesional las escritas. (PROFE520182)

Aprender e interactuaren el día a día; Tener la capacidad de presentar proyectos e identificar oportunidades que marcan la diferencia al momento de presentar una estrategia de comunicación y mercadeo. (PROFE620182); Teórica, oral, descriptiva, auto-evaluación, comparativa, estudios de caso. (PROFE720182)

Reconociendo los anteriores conceptos se expresa a continuación lo siguiente:

- Se evidencia en los docentes la falta de formación y dominio de la evaluación por competencias como orientación institucional y se emplean varios tipos de evaluación.
- Poco reconocimiento para implementar metodologías acordes al modelo de evaluación por competencias.
- Poco personal docente con la posibilidad de incorporar en sus prácticas pedagógicas acciones concretas desde la evaluación por competencias.

Por lo tanto, surgen interrogantes como ¿Hasta qué punto los maestros están preparados, o cualificados para evaluar por competencias en el sistema de educación a distancia?

¿Es lo mismo evaluación en la modalidad presencial que la modalidad a distancia o virtual?

Lo anterior permite identificar con claridad los múltiples conceptos que tienen de evaluación los profesores universitarios. Respuestas que reflejan la realidad de las prácticas y de los conceptos que actualmente los profesores de la IES de esta investigación tienen sobre la evaluación, y estas voces son el insumo para trascender las nociones de la evaluación a unas prácticas más humanizantes, con sentido y que lleven a procesos de formación de los estudiantes universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brunner, J. (2003). *Educación e Internet: ¿La Próxima Revolución?* Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo y Cabrerizo (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación. Madrid
- Cerda, H. (2008). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá, Ed. Magisterio.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de relación continuada*. Madrid: Publicaciones del MEC.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2011), ICFES, Bogotá
- Proyecto Tuning (2007). *Proyecto tuning para América Latina*.
- Popham, J. (2013) *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la Evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones
- Sánchez. G, D.C. y Escobar H, G. (2015). *La evaluación formativa en los escenarios de educación superior*. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 204-213.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. s.l. : UNESCO, 9 de octubre de 1998.

MODELO DE ESCUELAS GENERATIVAS

Aplicación en San Luis, Argentina

Dr. Alberto José Rodríguez Saáⁱ

Gobernador de la Provincia de San Luis

<http://alberto.sanluis.gov.ar/>

Lic. María Paulina Calderónⁱ

Ministra de Educación de la Provincia de San Luis

ministerioeducacion@sanluis.edu.ar // paulicalde@gmail.com

Teléfonos: (+54) 9 4452000 - Int. 3273 // 3274

Argentina

RESUMEN:

En el marco de la política de innovación educativa que lleva adelante el Gobierno de la provincia de San Luis surgen las escuelas generativas como una alternativa que combina las prácticas educativas con las “nuevas formas de hacer y pensar” la escuela. Se las concibe como la “innovación total” dado que plantean un cambio real desde la reflexión sobre el rol de la escuela, articulando aprendizajes, creatividad, flexibilidad, autonomía, tecnología y calidad. Son escuelas de gestión social, públicas, gratuitas e inclusivas que replantean el sentido auténtico de la educación y de los aprendizajes para brindar oportunidades diferentes en diversos contextos y así profundizar la significatividad de la experiencia escolar. Son una gran apuesta para disminuir las tasas de deserción escolar porque son alternativas que buscan acompañar a las y los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida para que su paso por la escuela no sea sólo una formalidad derivada de la obligatoriedad.

PALABRAS CLAVES: innovación educativa – escuelas generativas – gestión social – creatividad – flexibilidad - significatividad- libertad

SUMMARY: Within the framework of the policy of educational innovation developed by the Government of San Luis, generative schools emerge as an alternative that combines educational practices with the "new ways of doing and thinking" the school. They are conceived as "total innovation" because they propose a real change from the reflection on the role of the school, articulating learning, creativity, autonomy, technology and quality. They are social management, public, free and inclusive schools that rethink the authentic meaning of education and learning to provide different opportunities in diverse contexts and thus deepen the significance of the school experience. It is considered that they are a great bet to decrease the school dropout rates because they are alternatives that seek to accompany the students in the construction of their life projects so that their passage through the school is not just a formality derived from formal requirements.

KEY WORDS: educational innovation – generative schools – social management – creativity – flexibility – significance- freedom.

San Luis es una provincia ubicada en el centro de la República Argentina, tiene un territorio de 76.748 km² y una población cercana a los 480.000 habitantes. Desde hace casi 20 años invierte en digitalizar a su sociedad, brindando conectividad gratuita de banda ancha a toda la población. Con objetivos claros y definidos de agenda digital, el Gobierno de San Luis también responde a los desafíos de la innovación en materia de educación: se entiende a la innovación educativa como un "hacer y pensar distinto" las prácticas, promoviendo cambios en las diferentes dimensiones del sistema educativo desde aspectos de la macropolítica educativa hasta la dinámica diaria de las instituciones educativas, reconociendo las características de los contextos específicos.

Teniendo en cuenta las conclusiones del XII Foro Latinoamericano de Educación, se define a la innovación educativa como “la fuerza vital, presente en las escuelas, educadores, proyectos y políticas que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje de nuestros alumnos. Es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Rivas, 2017).

En este sentido, lograr un cambio en el sistema educativo es más que un mero proceso técnico dado que implica un análisis más profundo asociado a los conceptos sobre el sentido de la educación y de la escuela. Todo proceso de cambio tiene un componente político-cultural decisivo que debe estar presente en las propuestas y proyectos innovadores, contemplando cómo los cambios sociales afectan a la escuela y cómo impactan dentro de las propias instituciones educativas.

“Tal vez estemos asistiendo a la desaparición de la escuela pública tal como la conocimos, la pensamos y la habitamos durante casi un siglo, porque la escuela, esa forma de escuela o ese dispositivo escuela, con sus distribuciones espaciales y temporales, sus rituales y sus maneras, está disolviéndose ante nuestros ojos, y lo público, los espacios y los tiempos de lo común, del ocuparse juntos de lo común, requiere volver a pensarse” (Duschatzky, S. y Aguirre, E., 2013, p. 13).

Considerando que la innovación educativa debe entenderse desde una reflexión epistemológica que plantea la discusión sobre el sentido de la educación y de los aprendizajes, no debe desconocerse que la escuela “todavía es un lugar al que hay que ir, todavía convoca, todavía abre sus puertas cada día y realiza una distribución de los cuerpos, de los textos y de los saberes en la que algo, a veces, pasa” (Duschatzky, S. y Aguirre, E., 2013, p. 13). Se reconoce que la escuela es el ámbito que guarda, casi exclusivamente, la capacidad de generar condiciones de oportunidad que permitan construir una sociedad más justa y equitativa porque

garantiza interacciones favorables a la apropiación de los saberes para niñas, niños y jóvenes que carecen de ellas fuera del tiempo escolar, asumiendo así la responsabilidad pedagógica y política de la escuela.

Así surgen las escuelas generativas como una alternativa que combina las prácticas educativas con las “nuevas formas de hacer y pensar”. Se las concibe como la “innovación total” dado que plantean un cambio real desde la reflexión sobre el rol de la escuela, articulando aprendizajes, creatividad, autonomía, tecnología y calidad.

Las estrategias pedagógicas de las escuelas generativas buscan estimular el ejercicio de la libertad personal para elegir entre varias actividades y experiencias según los intereses y los conocimientos previos de las y los estudiantes, la cooperación entre pares a través de la formación de equipos de trabajo, la inclusión del juego como disparador de la creatividad y como posibilidad de libertad, la posibilidad de pensar al proceso de aprendizaje como permanente construcción, el conocimiento transdisciplinar para lograr una nueva comprensión de la realidad y el uso de la tecnología como herramienta transversal a los proyectos educativos aportando mayor flexibilidad, eficiencia y aprovechamiento de los recursos educativos.

El concepto de escuela generativa se inspira en la corriente de arte generativo, entendida como una práctica en la que el artista inicia su obra en libertad y de manera impredecible para lograr una obra de arte completa¹. Hablar de escuela “generativa” implica pensar en las y los estudiantes como un punto que inicia un recorrido en total libertad, descubriendo distintas maneras de aprender junto con docentes capacitados para acompañarlos: “Para lograr el crecimiento personal y diferenciado de cada uno de los alumnos es fundamental que se genere un ámbito de libertad, imprescindible para la creación y el estudio: ámbito en el que reinará naturalmente la alegría que nace en el plano del espíritu cuando éste puede expresarse” (Labanca, 2010, p.39).

Las escuelas generativas son una alternativa que pretende dar más y mejores oportunidades a niños, niñas y jóvenes en la obligación del Estado de garantizar su derecho a la educación. Son escuelas públicas, gratuitas e inclusivas que replantean el sentido auténtico de la educación y de los aprendizajes reconociendo que los estudiantes llegan a las escuelas con un “capital cultural incorporado” e historias de vidas muy diferentes, lo que obliga de alguna manera a pensar estrategias que contemplen esta diversidad como condición inherente a la sociedad actual. Son instituciones que respetan y promueven la heterogeneidad porque toman al estudiante como centro, reconociendo quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales.

Desde los fundamentos normativos, la Convención Internacional de los Derechos del Niño establece en el artículo 28 que los Estados deben “adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”. Las escuelas generativas se enmarcan en esta línea fomentando nuevos espacios de enseñanza/aprendizaje para asegurar la inclusión de toda la población escolar en el Sistema Educativo Provincial. A su vez, el artículo 29 de la Convención menciona que uno de los objetivos de la educación como derecho es que el Estado debe incentivar el desarrollo de “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”. La propuesta innovadora de las escuelas generativas se orienta a promover en los niños, niñas y adolescentes un aprendizaje significativo motivando la creatividad, la libertad, la solidaridad, la diversidad y el respeto por la diferencia, la originalidad, entre otros valores.

En términos de gestión institucional, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 estipula en los artículos 13, 14 y 140 el reconocimiento, la autorización y el funcionamiento de instituciones educativas de “gestión social”, entre otras, como aquellas propuestas impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales, fundaciones, asociaciones civiles sin fines de lucro y organizaciones no

gubernamentales. Se trata de nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo que tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social.

“Se las visualiza como espacios de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios y en su capacidad de generar innovaciones en las formas de gestión, para garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo. Se trata de escuelas que, por las características de su situación geográfica y por la matrícula que atienden, buscan desarrollar metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan” (Resolución C.F.E N° 33/07 Anexo 01).

En el marco de la Ley Provincial N° II-0035-2004 de Escuelas Experimentalesⁱ, las escuelas generativas surgen como una propuesta que brinda oportunidades diferentes en diversos contextos para profundizar la significatividad de la experiencia escolar y los niveles de aprendizaje y promover una mayor variedad de los formatos pedagógicos, contenidos y estrategias de enseñanza.

La figura del docente es clave en este proceso de innovación para lograr una verdadera transformación en la educación. En las escuelas generativas se incentiva la conformación de equipos docentes con sólida formación pedagógica, predisposición al cambio y a la innovación para que puedan implementar metodologías de enseñanza alternativas en pos de la formación integral de las y los estudiantes. El docente generativo, llamado “coordinador/a” es capaz de analizar y resolver problemas mediante estrategias creativas, posee una actitud positiva para la capacitación permanente y para la adecuación de su desarrollo profesional al contexto propio de la institución y su comunidad.

Los equipos docentes se capacitan de manera permanente en diferentes y variadas metodologías creativas en base a la impronta de cada proyecto educativo y se

prioriza la formación en el uso de nuevas tecnologías y plataformas que contribuyan a profundizar la inclusión digital tanto para estudiantes como para docentes. En las escuelas generativas se conjugan innovación educativa e innovación tecnológica como políticas de Estado: actualmente casi 200 docentes acceden a la capacitación internacional certificada de Google for Education y aplican estas herramientas como recurso estratégico en la dinámica escolar. A su vez, utilizan el Sistema de Gestión Educativa 3.0 para el registro de las trayectorias escolares de los estudiantes, que permite disminuir la carga administrativa de los docentes.

Como innovación real y efectiva, las escuelas generativas se caracterizan por:

- Nuevas formas de gestión institucional: son escuelas de gestión social impulsadas por distintos tipos de organizaciones sociales como clubes, asociaciones civiles sin fines de lucro y organizaciones no gubernamentales, etc. Se trata de nuevas configuraciones institucionales en el sistema educativo que tienen como característica central la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social; asimismo, son estructuras horizontales, pasan de la autoridad presumida a la creatividad colectiva. “Se las visualiza como espacios de inclusión social con un fuerte acento en los aspectos comunitarios y en su capacidad de generar innovaciones en las formas de gestión, para garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo”. Los clubes deportivos más importantes de la provincia han asumido el desafío de poner en marcha una escuela generativa promoviendo un sentido de pertenencia nunca antes visto en otras instituciones: los estudiantes van a la escuela al mismo lugar en donde entrenan y practican deportes. Claramente se apropiaron del espacio escolar porque es una alternativa que no sólo los contiene, sino que los considera parte esencial del aprendizaje.

- Nuevo diseño de los espacios de aprendizaje: la arquitectura de las escuelas generativas propone una nueva disposición de los espacios: no hay aulas y prevalece la dinámica colectiva con lugares multifuncionales, abiertos y luminosos. Canchas de básquet, bajo tribunas de estadios de fútbol, salones multiusos y

espacios verdes al aire libre se complementan con mobiliario innovador, cómodo y flexible generando entornos de aprendizajes más cálidos y motivadores. San Luis hace la diferencia continuando y profundizando el compromiso de inversión en la educación pública, apostando por nuevas variantes de infraestructura escolar.

En este escenario, el eje es mantener la escuela pero romper con la prisión del aula entendiendo que TODOS podemos aprender en cualquier momento y en cualquier lugar; el aprendizaje no se reduce a los ámbitos formales de educación históricamente conocidos. Podemos extender el aula y prolongar el horario escolar, incluso, a escenarios virtuales.

- Nuevos modos de interacción social y de utilizar el tiempo: las escuelas generativas se orientan a la combinación de distintas estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo variantes en la distribución de tiempos y organización de espacios que contemplan las necesidades, inquietudes e intereses de los alumnos. Cada escuela cuenta con una matrícula aproximada de 120 estudiantes, son no graduadas y se trabaja con la dinámica de un docente cada 20 alumnos. Se propicia el trabajo por proyectos integrados que permiten el abordaje de contenidos articulando saberes de diversas áreas, a partir de ejes temáticos, juegos interactivos, saberes emergentes, situaciones problemáticas contextualizadas, entre otros recursos. La pedagogía es adaptable, cobra las formas de las necesidades de cada grupo y cada alumno. Es una pedagogía plástica, no un formato uniforme para todos.

“Trabajan en grupos, por actividades, por proyectos, no son guiados por un currículum fijo. El currículum está implícito. Mientras aprenden a hacer, mientras experimentan, todo fluirá. Los contenidos se adquirirán casi inconscientemente. De pronto habremos descubierto que hacíamos matemáticas mientras analizábamos las estadísticas de visita a nuestro blog” (Rivas, p.135, 2014). Las y los estudiantes no son pasivos reproductores, inventan, proponen, investigan, prueban; en este sentido, el programa es incierto, puede variar día a día y la propuesta es crear condiciones para que se exprese en un proceso creativo; de hecho, al comprobar

que una experiencia vital recorre el edificio escolar, nadie quiere faltar y perderse de aprender.

En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación contribuyen a la iniciativa para garantizar el acceso universal a la educación, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad, el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo. Todas las escuelas tienen enlaces de 1000 Mbps y el uso de la tecnología es transversal: tanto alumnos como docentes tienen la Cédula de Identidad Provincial Electrónica 3.0 y dispositivos (tabletas) que les permite realizar trámites y acceder a plataformas educativas que promueven la lectura, el pensamiento lógico-matemático, el ajedrez y la programación, entre otras.

Al día de la fecha, son veintiuno (21) las escuelas generativas urbanas activas con una proyección de diez (10) escuelas más para el año 2019, incluyendo a más de 2.600 estudiantes de diversos puntos de la provincia:

Tabla 1: Detalle Escuelas Generativas con matrícula real

Escuela	Orientación	Niveles	Matrícula	Localidad
Corazón Victoria	Educación Física	Primario desde 4° grado y Secundario completo	144	San Luis
Horizonte	Ciencias Naturales	Primario desde 4° grado y Secundario completo	120	El Volcán
Club G.E.P.U.	Educación Física	Primario desde 4° grado y Secundario completo	126	San Luis
Universo D-Mentes	Ciencias Naturales	Primario y Secundario completos	134	San Luis

La Nueva Tribu	Educación Física	Primario y Secundario completos	140	San Luis
Alberdi Club	Educación Física	Primario desde 4° grado y Secundario completo	115	Villa Mercedes
Club Jorge Newbery	Educación Física	Primario desde 4° grado y Secundario completo	164	Villa Mercedes
G.E.A.	Agro y Ambiente	Primario y Secundario completos	347	Villa Mercedes
Terra Mater	Agro y Ambiente	Secundario completo	70	Villa Mercedes
Gen Z	Educación Física	Primario y Secundario completos	91	Villa Mercedes
Nueva Humanidad	Ciencias Naturales	Primario desde 4° grado y Secundario completo	82	Potrero de los Funes
Semilla	Comunicación	Primario desde 4° grado y Secundario completo	77	La Punta
Etude l'Art Ballet	Arte con especialidad en Danza	Primario y Secundario completos	121	San Luis
Academia Auriazu	Educación Física	Primario desde 4° grado y Secundario completo	168	San Luis
Prof. Guillermo Visco	Arte con especialidad en artes visuales y Ciencias Sociales	Secundario completo y Modalidad Jóvenes	189	San Luis
Por un mañana mejor	Educación Física	Primario desde 4° grado y Secundario completo	103	San Luis
Club Sportivo Estudiantes	Educación Física	Primario desde 4° grado y Secundario completo	141	San Luis
Concarán	Agro y Ambiente	Primario y Secundario completos	47	Concarán
Agrotécnica Leonor M. Hirsch de Caraballo	Producción Agropecuaria	Secundario Completo	87	Buena Esperanza
Ave Fénix	Educación Física	Primario y Secundario completos	132	Juana Koslay
Multicultural de Ajedrez	Turismo	Primario y Secundario completos	89	La Punta
MATRÍCULA TOTAL			2.687	

Fuente: Reporte de Abril 2019, Área Estadísticas Educativas - ME

En lo que respecta a la distribución por niveles educativos, se registra un incremento significativo de la matrícula de estudiantes en el Nivel Secundario de las escuelas generativas desde el 2017 a la actualidad, teniendo en cuenta que el indicador también responde al aumento de la cantidad de escuelasⁱ.

La relevancia de la matriculación en la educación secundaria es un indicio que permite considerar a las escuelas generativas como una alternativa que promueve la (re)inserción de las y los adolescentes en el sistema educativo debiendo considerar no solo el acceso sino, fundamentalmente, la permanencia y la terminalidad de la escuela secundaria. Según datos relevados por el último Censo Nacional en el año 2010, solo el 47,8% de los jóvenes de 20 años había finalizado el nivel secundario, siendo necesario el diseño y la implementación de políticas educativas tendientes a reducir el porcentaje de abandono en el Nivel. Así, las escuelas generativas son una gran apuesta para disminuir las tasas de deserción escolar porque buscan acompañar a las y los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida para que su paso por la escuela no sea sólo una formalidad derivada de la obligatoriedad¹.

Gráfico 1: Matrícula de Escuelas Generativas por nivel educativo



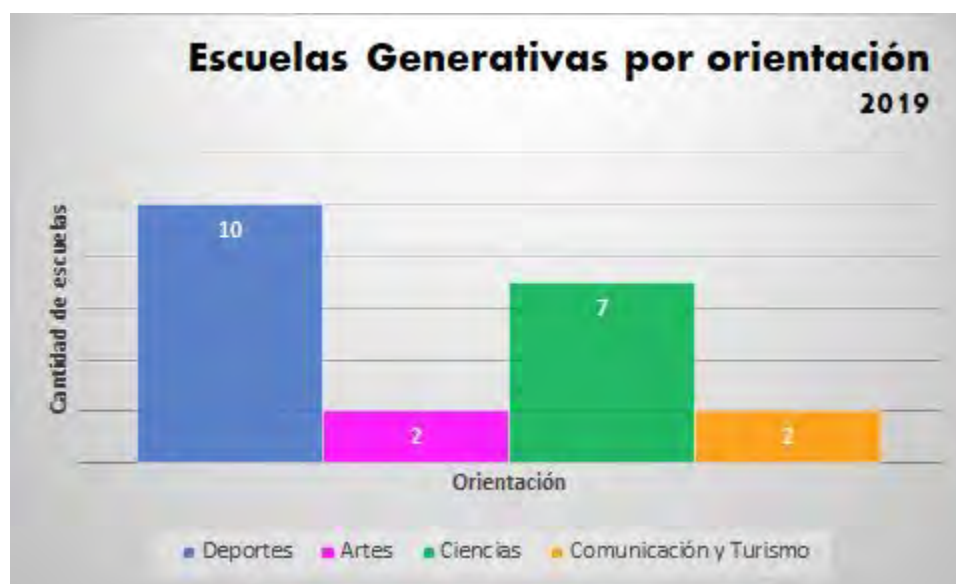
Fuente: Programa Innovación Educativa en base a Reporte de Abril 2019 del Área Estadísticas Educativas - ME

La posibilidad de pensar un proyecto pedagógico desde espacios de educación no formales y desde ejes disparadores que se vinculan a una identidad institucional como el club deportivo, la academia de ballet o la comisión barrial de fomento, es una característica que acentúa el compromiso de las escuelas generativas como

propuestas más contextualizadas y atractivas para sus estudiantes, dado que pretenden “disponer a la escuela en su conjunto como un entorno educativo estimulante para el alumno, tanto en forma individual como grupal, rico en propuestas diversas que ofrecen múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido” (Anijovich, p. 38, 2017).

La mayoría de las escuelas generativas tiene como eje transversal el deporte, seguido por las ciencias y, en menor medida, las artes, la comunicación y el turismo.

Gráfico 2: Orientaciones de Escuelas Generativas



Fuente: Programa Innovación Educativa en base a proyectos educativos institucionales generativos vigentes - ME

El proyecto se fortalece en virtud de los ejes disparadores de cada una de las escuelas dado que generan una motivación y un compromiso más sólido entre los distintos actores de la comunidad educativa, principalmente entendiendo que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social” (Anijovich, 2017, p. 27).

Como política educativa, las escuelas generativas no sólo constituyen una alternativa para garantizar la escolaridad en los niveles obligatorios de la enseñanza

(Primario y Secundario) sino que también permiten revertir los indicadores que reflejan una mayor deserción escolar específicamente en los los varones!

Gráfico 3: Matrícula de Escuelas Generativas por género



Fuente: Programa Innovación Educativa en base a Reporte de abril 2019 del Área Estadísticas Educativas - ME

A las escuelas generativas urbanas se suma una variante con el objetivo de lograr más y mejores oportunidades para los jóvenes de la provincia en el cumplimiento de su derecho/obligación a la educación: Nivel Secundario Generativo para las escuelas rurales, cuyo contexto específico le impone al modelo un desafío para redefinirse en función de los nuevos destinatarios: 149 escuelas rurales de diferentes parajes tendrán su Nivel Secundario con esta lógica innovadora, personalizada y creativa.

Para la implementación del Nivel, se conforman circuitos de escuelas rurales por cercanía geográfica. Cada circuito tendrá un mínimo de tres (3) escuelas y un

máximo de cinco (5) escuelas. En articulación con los Directores de las escuelas, se conforman los equipos docentes que trabajarán en cada uno de los circuitos teniendo en cuenta que se designa un (1) coordinador del circuito y cinco (5) docentes por espacio disciplinar.

Al día de la fecha, el Secundario Rural Generativo se implementó en ocho (8) circuitos, llegando a 34 escuelas rurales y 358 estudiantes. Progresivamente durante el 2019 se continuará con la puesta en marcha en las escuelas rurales del resto de los parajes.

Tabla 2: Circuitos y matrícula de Secundario Rural Generativo

Secundario Rural Generativo		
Circuito de escuelas y parajes	Matrícula	Cantidad de escuelas
Escuela N° 395 Granadero Victoriano Concha - Cerrito Blanco Escuela N° 393 Granadero Juan Manuel Moreno - La Lomita Escuela N° 222 Granadero Dionicio Moran - Los Chañares Escuela N° 409 Granadero Marcelino Rodríguez - Pizarras de Bajo Véliz Escuela N° 223 Granadero Juan Manuel Pringles - Los Lobos	36	5
Escuela N° 4 Ministro José María Tissera -Santa Rosa del Gigante Escuela N° 128 Lorenzo Guerrero - Naranjo Esquina Escuela N° 302 Ministro Celestino Jofré - Represa del Carmen Escuela N° 360 Ministro Jacinto Pérez - Las Lagunitas	22	4
Escuela N° 44 Abraham Jofré – Coronel Alzogaray Escuela N° 39 Fray Luis Tula – Liborio Luna Escuela N° 370 Granadero Leandro Lucero – Santa Isabel Escuela N° 210 General Pedernera – La Esquina	21	4
Escuela N° 242 Pablo Pizzurno – Villa Salles Escuela N° 35 Granadero Basilio Bustos – Río Quinto Escuela N° 151 Provincia de Tierra del Fuego – Las Isletas Escuela N° 200 Capitán Fausto Gavazzi – Nueva Escocia	23	4
Escuela N° 311 Luis Jofré – Chosmes Escuela N° 17 Luis Jofré y Meneses – Salinas del Bebedero Escuela N° 192 Maestro Rural Puntano – Daniel Donovan Escuela N° 228 Gobernador Juan Saa – Los Algarrobos Blancos	161	4
Escuela N° 92 Juan Wenceslao Gez – El Recodo Escuela N° 310 Gobernador Ricardo Rodríguez Saa – El Barrial Escuela N° 369 Gobernador Alberto Arancibia Rodríguez – Los Chañares Escuela N° 85 Álvarez Condarco – Los Molles	50	4

Escuela N° 15 Santa Catalina de Siena – Tala Verde Escuela N° 94 Granadero Francisco Gatica – El Puesto Escuela N° 125 Fray Luis Beltrán – Casa de los Tigres Escuela N° 361 Granadero José Martín Lucero – Rincón del Carmen Escuela N° 362 Granadero Mauricio Pérez – Puerta Colorada	23	5
Escuela N° 105 General Justo José de Urquiza - Planta de Sandía Escuela N° 247 Granadero José Doroteo Arias - El Paraguay Escuela N° 326 “Ingeniero Jorge Newbery” - Los Comederos Escuela N° 389 Granadero Simón Serares - San Fernando	22	4
Total de estudiantes	358	34

Fuente: Programa Innovación Educativa en base a relevamiento de abril 2019 -ME

La propuesta generativa es una alternativa para la ruralidad dado que favorece la elaboración de iniciativas pedagógicas adecuadas a la diversidad de escenarios que plantean los ámbitos rurales en la provincia, garantizando que niñas, niños y adolescentes culminen la escolaridad obligatoria cerca de sus hogares.

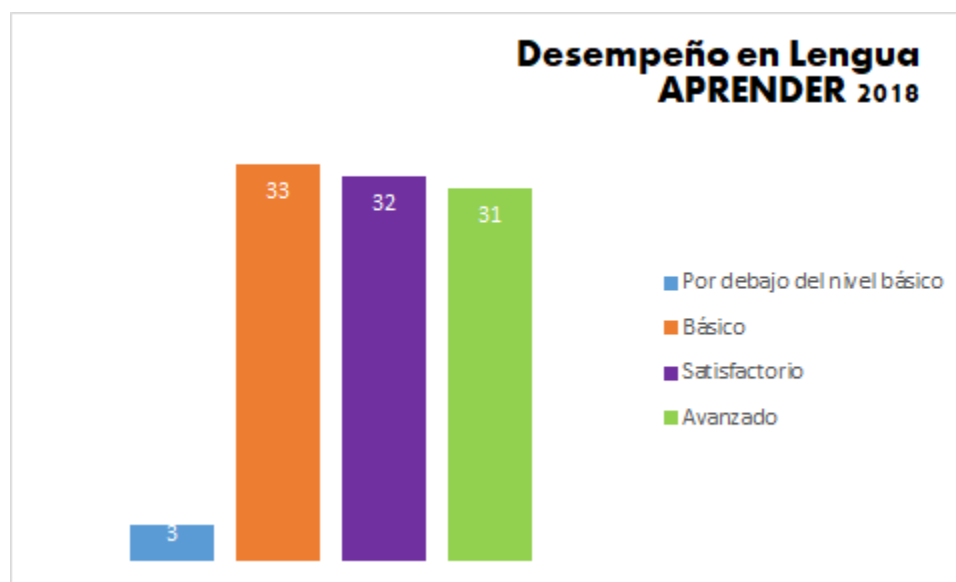
Por lo tanto, las escuelas generativas tanto en su desarrollo urbano como rural representan la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación y, específicamente, a la educación secundaria, considerando que la expansión de la obligatoriedad se produjo sin modificar el modelo institucional que presentaba escasas alternativas para incluir efectivamente a grupos más extendidos y heterogéneos de la población. Esta política educativa no sólo promueve la terminalidad sino también la calidad de las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

En términos de acreditación, promoción y egreso, todas las escuelas generativas otorgan título con validez oficial, se rigen por la normativa vigente en la jurisdicción para la acreditación y sus proyectos son aprobados por resolución ministerial. El desempeño de las instituciones se registra y monitorea con la aplicación de la Evaluación de Calidad Educativa en las áreas de Matemáticas, Lectura y Ciencias en dos (2) momentos diferentes del año, sumado al acompañamiento permanente que se realiza desde el Ministerio de Educación por medio de informes de relevamiento docente y pedagógico.

Teniendo en cuenta que la gran mayoría de las escuelas generativas iniciaron en el año 2018, las primeras evaluaciones y registros se utilizan como diagnósticos de la situación académica de las y los estudiantes que provienen de otras instituciones o que llegan con trayectorias escolares discontinuas, documentando principalmente los cambios a nivel actitudinal, valorativo y de convivencia, elementos que efectivamente impactan en el rendimiento escolar.

Asimismo, las escuelas generativas son evaluadas por el Operativo APRENDER 2018, dispositivo nacional del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología que evalúa anualmente a todas las escuelas de Educación Primaria del país en Lengua y Matemática. Durante el mes de octubre de 2018 se aplicó la evaluación en once (11) escuelas generativas siendo oportuno aclarar que nueve (9) de esas escuelas fueron inauguradas el mismo año:

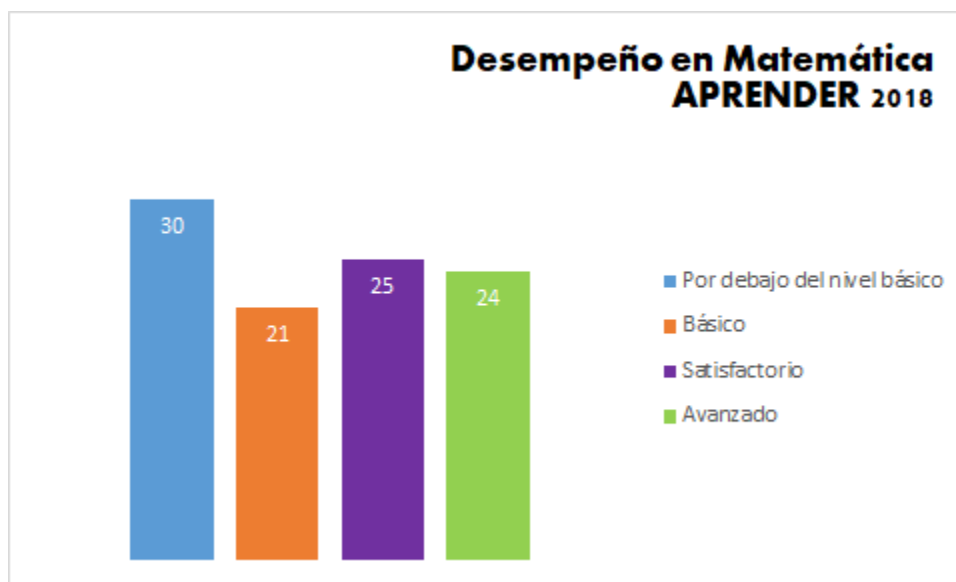
Gráfico 6: Resultados por Nivel de Desempeño en Lengua
Escuelas Generativas - APRENDER 2018



Fuente: Programa Innovación Educativa en base a Reporte 2018 Área de Evaluación Educativa - ME

Gráfico 7: Resultados por nivel de desempeño en Matemática

Escuelas Generativas - APRENDER 2018



Fuente: Programa Innovación Educativa en base a Reporte 2018 Área de Evaluación Educativa - ME

Testimonios

De docentes:

“Cuando comenzamos a tratarlos y hablarles como seres únicos, donde les afianzamos su confianza de que ellos pueden aprender, que no existe una forma única de enseñar un conocimiento, que nosotros íbamos a encontrar la manera que ellos entiendan para proporcionarles una educación que permita afianzar su desarrollo y bienestar personal, allí se generó el primer quiebre con lo que conocíamos. Nuestro objetivo es acompañarlos para que pueda adquirir habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (Verónica, docente de la Escuela Generativa GEA).

“Vivenciar la experiencia de ser parte de este cambio necesario que se vislumbra en educación, es algo sumamente estimulante. Caminar e ir abriendo camino en este nuevo modelo pedagógico, es una experiencia que me desafía constantemente, me cuestiona, siento, que me pone a prueba diariamente, es algo que me gusta mucho. Espero poder explicar este sentir. Para mí no es sencillo, uno está

acostumbrado a que se les diga que hacer y cómo en educación, ahora que uno es libre para volar y crear, es como que no se sabe bien cómo, por eso digo que me desafía constantemente. Sé que hay muchas cosas que sé y muchísimas otras que no y deseo con el corazón aprehenderlas. Camino esta nueva experiencia por el momento conjugando lo que sé sobre cómo enseñar y a la vez me siento libre para proponer otros caminos, otras maneras de hacer las cosas, otra manera de aprender, no tengo miedo que algo no funcione, me siento cómoda, feliz y acompañada por mis compañeros y por toda la comunidad que está trabajando por la escuela” (Cecilia, docente de la Escuela Generativa Universo D-Mentes).

“Este nuevo modelo desafía y pone a prueba mis estructuras personales, pues somos producto de matrices de aprendizaje que al encontrarse con un modelo tan amplio para innovar genera ansiedad, dudas, incertidumbre, ¿que pasa con el error? Pues no pasa absolutamente nada, siempre y cuando este sirva para aprender” (Alejandro, docente de la Escuela Generativa Universo D-Mentes).

“Fue un gran desafío comenzar a trabajar en esta escuela con esta modalidad que es nueva en la provincia. La relación con los alumnos es muy buena, ellos son los que nos incentivan a mejorar las clases, a indagar en nuevos temas. La organización de la clase se basa en el interés de los alumnos, a partir de allí construimos y orientamos nuestra planificación. Somos una Escuela pequeña pero éste es un gran valor porque parece que somos una gran familia” (Fernanda, docente de la Escuela Generativa Etude l’Art Ballet).

De estudiantes:

“Estoy feliz de estar acá. Me escuchan, me hacen sentir bien, me ayudan en mis problemas y además subí bastante mi nivel académico. Acá me siento cómoda con mis compañeros y maestros. En esta escuela te escuchan y te ayudan” (alumna de la Escuela Generativa Etude l’Art Ballet).

“Me cambié de escuela porque me gusta hacer deporte y acá tiene mucho que ver. Me gusta mi escuela porque nos ayudan a socializar con todos los chicos, estamos sentados en grupos y no sentados lejos unos de los otros. Nos prestan las pelotas de básquet y no estamos aburridos nunca. También me gusta la enseñanza y cómo nos explican” (alumno de la Escuela Generativa Alberdi Club).

“Me gusta venir a la escuela porque puedo aprender y por primera vez me siento importante. Los profes son re piolas, me siento tranquilo y mis compañeros son re buenos” (alumno de la Escuela Generativa GEA).

“Mi experiencia en la Escuela Generativa es muy buena, muy encantadora. me siento muy bien de formar parte. Día a día lo vivo muy diferente porque hacemos cosas distintas todo el tiempo. Cambiamos de lugares para cada clase. Me encanta el folklore estilizado. Nos enseñan lo que queremos aprender, no sólo lo que es obligatorio. Tenemos nuestras opiniones y nos dejan expresarnos libremente. Yo entré tarde a esta escuela y mis compañeros me recibieron muy bien. Me siento muy conforme en el lugar que estoy” (alumna de la Escuela Generativa Etude l’Art Ballet).

“¡Esta escuela está genial! Ahora me gusta venir a la escuela, estoy aprendiendo cosas que antes me las daban pero no las aprendía. Me gusta como dan clases y los recreos. Hice muchas amigas y somos unidas. Otra cosa que me gusta es que no hay bullying” (alumna de la Escuela Generativa GEA).

De las familias:

“Mi hija tiene dislexia y en la otra escuela que iba le hicieron bullying. Hoy por hoy mi hija ama ir a esta escuela porque está contenida tanto con los profesores y compañeros hasta ha aprendido a juntar palabras y me lee lento pero ha aprendido en tan poco tiempo con ustedes. No le gusta faltar ni cuando está enferma no quiere perderse ni una clase a pesar que vivimos retirados de la escuela vivimos cerca del Barrio Santa Rita hacía mucho que no veía a mi hijos felices, activos con ganas de

estudiar, hacer cosas, Vale ahora me come bien se ríe hasta ha cambiado en su forma de ser, reparte amor para todos. La verdad que no tengo palabras para agradecerles lo que han hecho por mi niña” (mamá de alumnos de la Escuela Generativa GEA).

“El equipo de la escuela generativa Jorge Newbery es genial. La verdad es maravillosa esta institución, totalmente inclusiva. Los alumnos felices con cada iniciativa, participan en todas las áreas y actividades propuestas por los docentes. Es una educación diferente, no sólo pasa por un libro, lápiz, mochila, goma y uniformes, es también mostrar lo cotidiano de compartir un tiempo fuera de los deberes y reglas. La institución también es un espacio de convivencia y contención (mamá de alumna de la Escuela Generativa Jorge Newbery).

“Apoyo totalmente a la escuela de mi hijo porque esta escuela lo ha ayudado y lo veo más feliz. Yo de mi parte pienso que todas las escuelas tendrán que ser generativas” (mamá de alumno de la Escuela Generativa GEPU).

“Lo que yo puedo decir es que a mí hijo lo cambio, ahora tiene ganas de ir a la escuela, de hacer los trabajos y se siente feliz, diferente a cuando iba a la otra escuela. Yo sí lo veo feliz a mí hijo, yo estoy feliz, y voy a apoyar a las escuelas generativa” (papá de alumno de la Escuela Generativa Alberdi Club).

CONCLUSIONES

No hay dudas que el sentido de la escuela se vincula a su capacidad de "nombrar" a las y los estudiantes allí donde muchas veces no son nombrados por ningún otro significante. Es decir, la escuela sigue siendo el lugar que posibilita condiciones para el desarrollo personal y social de una comunidad.

Sin embargo, los escenarios actuales desafían el statu quo del “hacer escuela” y demandan una institución que sea capaz de romper con la *prisión* del aula. ¿Cómo? desmantelando los dispositivos clásicos que históricamente constituyeron los formatos escolares: el currículum-uniforme, el grupo-aula graduado, el examen, la clase expositiva, el timbre, la norma-sanción, el horario rígido y la obligación burocrática de aprender.

En vez del banco asignado y una posición fija en el aula y continua frente al docente, se deben pensar estrategias que propongan espacios de aprendizaje más flexibles, dinámicos, móviles, inciertos; donde cada estudiante que llega se puede ir sumando. En lugar de profesores que circulen por los pasillos casi por inercia y en solitario, es necesario abordar la tarea pedagógica desde el trabajo en equipo y colaborativo para reflejar en los docentes las habilidades y competencias que se esperan de los estudiantes. La práctica pedagógica ya no debe resumirse unilateralmente en una calificación numérica que poco simboliza esas trayectorias escolares nunca ideales que atraviesan los espacios y los tiempos y que invitan a preguntarse “¿Qué pasa con esas vidas que nos tocan y ni siquiera podemos lograr que se sienten y nos escuchen?” (Rivas, p. 261, 2014).

Con las escuelas generativas, San Luis propone una política educativa de innovación total, inclusiva y de calidad en la que se respira un espíritu de libertad nunca antes visto. Un proyecto que se abre a diferentes niveles y modalidades porque la innovación educativa va más allá de las distancias y los contextos. Libertad e innovación se resignifican en las escuelas generativas porque son instituciones que pretenden “dar voz” a quienes por mucho tiempo fueron enmudecidos por un sistema y una escuela distantes, ajenos y rígidos: “dar voz supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa, que se manifiestan por ejemplo cuando un alumno repite y es empujado al fracaso” (CIPPEC, pág 72., 2011).

El secreto es hacer de la escuela un desafío constante, contrario a los sistemas homogéneos, repetitivos, aburridos. Cada día debe ser una nueva oportunidad para desarrollar y potenciar las diferentes inteligencias y habilidades de las y los estudiantes; para lo cual es clave *la libertad*.¹

Como sostiene María Acaso: *“La pedagogía lleva ya demasiado tiempo anclada en dinámicas relacionadas con el dolor y el aburrimiento. La ansiedad, el miedo, los castigos, los elementos panópticos que Foucault analizó en Vigilar y Castigar en las cárceles, tienen un eco demasiado similar en las escuelas y en la Universidad. Y el sistema que tenemos para cambiar, no es otro que su opuesto: es el placer”* (Acaso, pág. 141, 2015).

A lo que nuestro Gobernador agrega: ¡LA FELICIDAD!

BIBLIOGRAFIA

- ACASO, M. (2015) Reduvolution. PAIDÓS. Contextos: España.
- AGUIRRE, E., FARRAN, G. y DUSCHATZKY, S. (2010) Escuelas en Escena. Una Experiencia de Pensamiento Colectivo. PAIDÓS: Buenos Aires
- ANIJOVICH, R. (2014) Gestionar aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. PAIDÓS. Voces de la Educación: Buenos Aires.
- LABANCA, M.C. (2010) Cambios en la Educación. Coincidencias con Montessori en el siglo XXI. Lugar Editorial: Buenos Aires.
- RIVAS, A. (2014) Revivir las Aulas. DEBATE: Buenos Aires.
- VELEDA, C. RIVAS, A. y MEZZADRA, F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC. UNICEF. Embajada de Finlandia.
